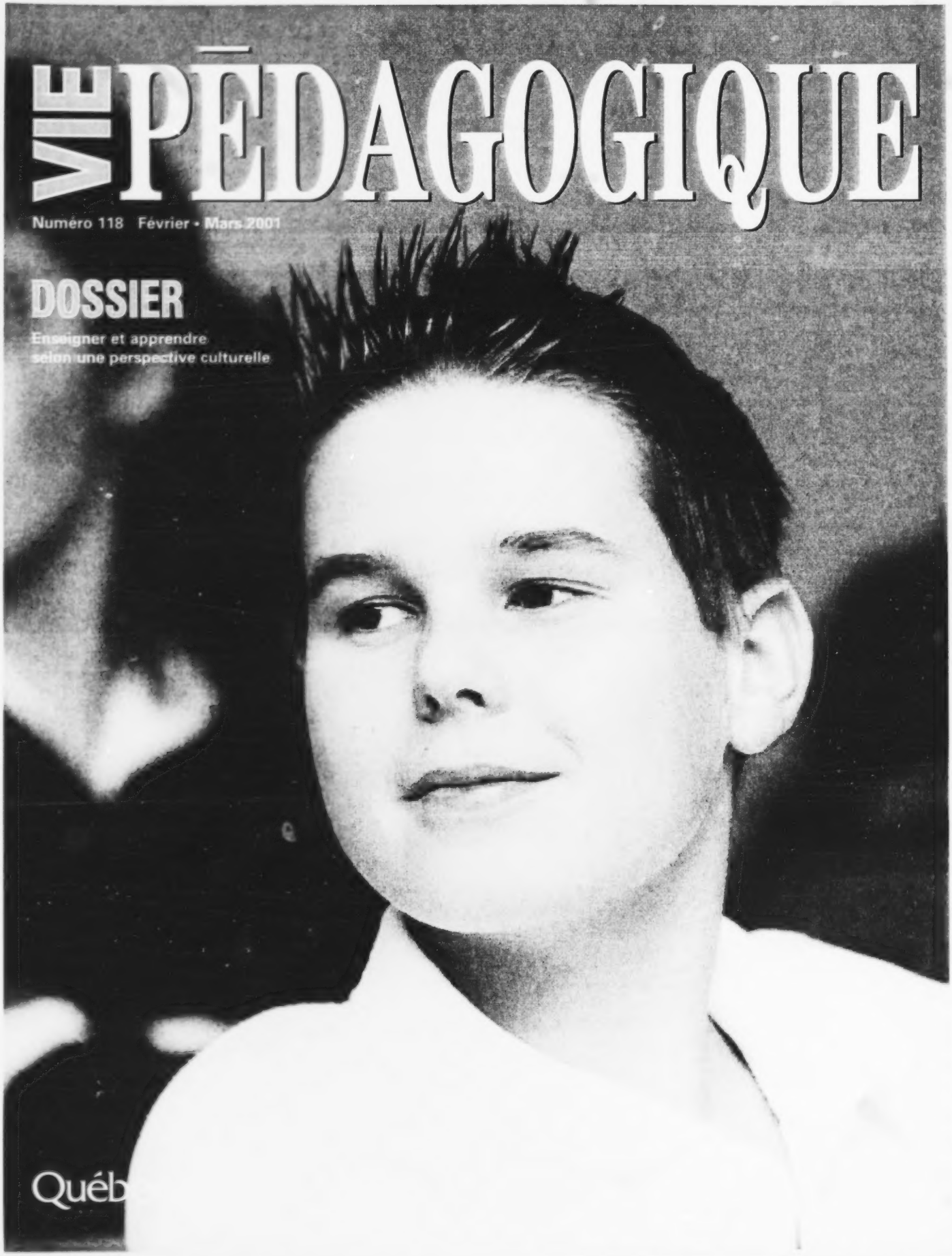
VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 118 Février • Mars 2001

DOSSIER

Enseigner et apprendre
selon une perspective culturelle



Québ

2007-02626/

février-mars

sommaire

mot de la rédaction
4

LE TRAVAIL ENSEIGNANT AU QUOTIDIEN : CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DU TRAVAIL DANS LES MÉTIERS ET PROFESSIONS D'INTERACTIONS HUMAINES
Entrevue avec Claude Lessard et Maurice Tardif
propos recueillis par Arthur Marsolais
Dans le cadre d'une entrevue accordée l'an dernier à *Vie pédagogique*, Claude Lessard de l'Université de Montréal et Maurice Tardif, alors de l'Université Laval, nous ont fait part, à partir d'une discussion sur leur livre intitulé « *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines* » des résultats de leurs travaux. C'est dans une perspective psychosociologique du travail que ces chercheurs ont choisi d'étudier ce que les enseignantes et les enseignants font dans le contexte de leur travail ainsi que les conditions et les contraintes qu'ils ont.
5

AUX ÂMES BIEN NÉES... : PORTRAIT DE TROIS JEUNES ENSEIGNANTES
par Monique Boucher
À la suite d'une visite du comité de rédaction de la revue dans la région du Saguenay - Lac-Saint-Jean, *Vie pédagogique* a décidé de rencontrer de nouveau trois enseignantes débutantes qui avaient été invitées par leur directrice ou directeur d'école à venir parler de leur pratique pédagogique. Dans le contexte actuel de renouvellement du personnel enseignant, le témoignage de ces jeunes femmes méritait qu'on s'y intéresse de plus près afin de mieux comprendre les défis qu'elles ont été appelées à relever et leur cheminement pédagogique.
9

LES HÉRITIERS DE SOCRATE : LA QUÊTE MORALE DES ADOLESCENTS DÉCROCHEURS
par Pierre Bouchard
C'est à partir d'une analogie fort intéressante entre Socrate et les adolescents que Pierre Bouchard, psychologue à l'école Marie-Curie de la Commission scolaire de Laval, nous invite à porter un nouveau regard sur le phénomène du décrochage, mais d'abord et avant tout sur les décrocheurs eux-mêmes.
10

LES ÉCOLES INNOVATRICES DITES « ALTERNATIVES » ET LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC : UNE MÊME VISION?
par Yvon Côté
Au printemps dernier, *Vie pédagogique* a rencontré un groupe de directrices et de directeurs d'écoles dites « alternatives » afin de s'entretenir avec eux sur la mise en œuvre de la réforme dans ce type d'établissements. L'échange a également porté sur ce qui, de leur point de vue, constitue les principales ressemblances et différences entre les orientations proposées dans le cadre de ladite réforme et celles qui inspirent et guident les modèles d'organisation et les pratiques dans le milieu scolaire dit « alternatif ».
14

outils et techniques
51

en abrégé
54

lus, vus et entendus
57

histoire de rire
58

18 ENSEIGNER ET APPRENDRE SELON UN PERSPECTIVE CULTURELLE

La culture, c'est ce qui permet de comprendre le monde, c'est-à-dire de comprendre comment les hommes et les femmes qui nous ont précédés, ont répondu à des questions, à des problèmes que la vie leur posait mais aussi à leurs rêves et à leurs projets, et ce, afin d'être mieux éclairés et d'être en mesure d'apporter à notre tour notre contribution au monde. Dans ce contexte, il ne suffit pas d'offrir aux élèves du Québec des programmes avec des contenus « culturellement riches », mais il faut également et surtout favoriser le développement d'une posture mentale chez les enseignants et chez les élèves qui leur permette de recourir aux référents culturels pour accroître la signifiance des apprentissages et en favoriser le transfert. Dans une telle optique, la culture ne peut pas demeurer le lot exclusif de quelques disciplines comme les arts, la littérature ou l'histoire, puisqu'elle est partie prenante de tout ce qui fait la richesse de la pensée et de l'activité humaine dans l'ensemble des disciplines. Ce dossier traitera de la question suivante : *pourquoi et comment intégrer la perspective culturelle à l'école?*

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES MARQUE-T-ELLE LE NAUFRAGE DE L'APPROCHE CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT?
par Denis Simard
19

FORMER DES PÉDAGOGUES CULTIVÉS
par Clermont Gauthier
23

LA FORMATION CULTURELLE DES JEUNES : ENTRE LEUR CULTURE ET L'IDENTITÉ COLLECTIVE
par Noëlle Sorin
26

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE : UNE PRATIQUE BIEN VIVANTE
par Monique Boucher
33

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : POUR TRANSMETTRE UNE PASSION
propos recueillis par Diane Saint-Jacques
33

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE AU PRIMAIRE : POUR VOIR L'EXTRAORDINAIRE DANS L'ORDINAIRE
propos recueillis par Diane Saint-Jacques
34

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE AU PRIMAIRE EN MUSIQUE : POUR OUVRIR UNE FENÊTRE SUR LE MONDE
par Louise Morand
35

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN ADAPTATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE : POUR RACONTER DES HISTOIRES « CULTURELLES »
par Robert Cantin
36

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN TROISIÈME SECONDAIRE : POUR UN VOYAGE À BORD DE LA CULTURE
par Renée Achim
38

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN FORMATION PROFESSIONNELLE : POUR DONNER DE LA SAVEUR À LA MATIÈRE
propos recueillis par Diane Saint-Jacques
39

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES AU SECONDAIRE SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE : PARCE QUE L'ÉCOLE, C'EST UTILE
propos recueillis par André Blondin
39

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN CUISINE PROFESSIONNELLE : POUR APPRENDRE À REGARDER EN ARRIÈRE DU MIROIR
propos recueillis par Arthur Marsolais
41

DIFFÉRENTES MANIÈRES D'INTÉGRER LA PERSPECTIVE CULTURELLE À L'ÉCOLE
par Diane Saint-Jacques
42

LA PORTÉE PÉDAGOGIQUE DES RÉFÉRENTS CULTURELS
par Hélène Béchard
44

TÉMOIGNER DE SA CULTURE : UNE SOURCE DE STIMULATION POUR L'APPRENTISSAGE
par Johanne Jourdain
47

ADAPTER LA VIE À L'ÉCOLE OU ADAPTER L'ÉCOLE À LA VIE
par Roland Arpin
49

Numéro 118
Février-mars 2001
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal
H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

Sous-ministre adjoint
Robert Bisaillon

Vie pédagogique

Direction
Monique Boucher

Comité de rédaction
Jean-Pierre Bernard
Ghislaine Bolduc
Monique Boucher
Diane Chagnon
Cyrias Fortin
Paul Francœur
Nicole Gagnon
Arthur Marsolais
Robert Martineau
Richard Riel
Manon Sénécal
Marthe Van Neste

Secrétariat
Josée St-Amour

Coordination à la production
Claude Dion

Distribution
Lise Duchesne

Supervision de la révision linguistique
Pierre Dansereau

Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans

Impression
Imprimerie Canada

Photo de la page couverture
Denis Garon

Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931

Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente nº 236055
Dépôt légal, bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.

On peut recevoir, **gratuitement, au Québec**, *Vie pédagogique* en écrivant à :

Distribution de *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
98-0808

Bulletin, tin, tin... tintamarre, tintamarre...

Les points de vue exprimés ces derniers mois relativement à l'évaluation des apprentissages des élèves et aux bulletins de même que le caractère des propos tenus pour les exprimer n'ont sûrement pas laissé indifférents l'ensemble des agentes et des agents d'éducation et, en particulier, le personnel enseignant. À ce contexte, pour le moins effervescent, s'ajoute la consultation en cours sur le projet de politique ministérielle d'évaluation des apprentissages.

C'est pourquoi le dossier de l'évaluation devrait se trouver en tête de liste des points à l'ordre du jour des rencontres de l'ensemble des équipes-écoles du Québec. Mais quel dossier!

Depuis une trentaine d'années, dans la foulée des diverses réformes scolaires et du développement de la docimologie, l'évaluation des apprentissages a pris une ampleur extraordinaire et peut-être même, aussi paradoxal que cela puisse paraître, « démesurée ». Les définitions de l'évaluation se sont multipliées et ont donné naissance à un vocabulaire de plus en plus spécialisé. Bref, les développements et les débats dans ce dossier n'ont pas cessé. Malgré cela, les résultats des diverses recherches menées en la matière indiquent que ces différents contextes et ces nouvelles connaissances n'ont, de manière générale, que très peu influé sur les pratiques ayant trait à l'évaluation des apprentissages.

Serait-ce que les débats sont demeurés à la porte de l'école et qu'ainsi, les changements proposés n'ont pu y être véritablement étudiés, puis expérimentés et, le cas échéant, intégrés?

Cela dit, ne faut-il pas comprendre la mise en œuvre de la présente réforme – qui s'appuie sur un nouveau paradigme éducatif et vise l'acquisition et le développement de compétences disciplinaires et transversales des élèves dans une organisation curriculaire par cycles – comme un défi nouveau qui appelle obligatoirement une révision, voire des changements majeurs dans les pratiques d'évaluation à l'école.

Il existe évidemment diverses ressources pour soutenir le personnel scolaire dans ce dossier. La politique et le cadre de référence ministériels d'évaluation des apprentissages constitueront un soutien important pour la réflexion et l'action en cette matière, la rencontre d'experts pourra également aider à porter un regard critique sur le dossier, etc. Mais, sans minimiser les apports potentiels des points de repère qui précèdent, il n'en demeure pas moins que les changements nécessaires dans ce domaine ne se réaliseront véritablement que par l'engagement de chaque équipe-école dans un processus local de réflexion et de concertation.

Cet exercice est certainement aussi difficile qu'essentiel. En effet, l'importance des enjeux dans ce dossier – tant pour les élèves, le personnel enseignant, l'école, les parents que pour la société en général – et le caractère souvent émotif des discussions qui s'y rapportent en font un exercice professionnel des plus exigeants. Pour y arriver, chacun doit accepter de partager sa vision, ses connaissances et son expérience en la matière, de prendre en compte les résultats de la recherche et, le cas échéant, de remettre en question non seulement ses pratiques évaluatives mais les crédos sur lesquels elles prennent appui. Encore une fois, il s'agit là d'un très grand défi professionnel et d'un défi qui doit d'abord et avant tout être relevé dans chacune des écoles.

Trouver une façon d'entamer le travail en ce sens est peut-être encore plus difficile que de trouver le temps de s'y engager. Il en existe plusieurs et tous les milieux n'en sont pas au même point dans leur cheminement respectif en ce domaine. Voici, au passage, quelques pistes de réflexion, extraites d'un article de Violaine Lemay[1], intitulé *Évaluation scolaire et justice sociale – Droit, éducation et société*, susceptibles de servir d'éléments déclencheurs à des discussions sur les exigences et les limites de différentes stratégies d'évaluation.

La découverte du fait qu'à une copie unique ne correspond pas une note unique constitue en quelque sorte le b.a.-ba de la docimologie.

Par ailleurs, les chercheurs ont voulu savoir si un correcteur était fidèle à lui-même. Des expérimentations ont ainsi vu le jour : le correcteur se voyait soumettre, à son insu, une copie qu'il avait déjà notée. Au vu des résultats, les chercheurs ont dû conclure qu'un même évaluant n'était pas nécessairement égal à lui-même.

L'observation de l'évaluant en train de distribuer ses notes a une autre conséquence majeure : la découverte du caractère comparatif de ce processus. ... L'expérimentation révèle un évaluant qui, à l'encontre des idées reçues, ne mesure pas dans l'absolu une « quantité » de savoir ou de connaissances, mais compare un ensemble d'au moins deux copies pour les hiérarchiser. ... Si l'évaluation est un acte comparatif, il faut conclure que la note n'a qu'une seule valeur relative à un groupe donné.

L'évaluant, consciemment ou non, appréhende une « réalité » et la juge positive ou négative par rapport à ce qu'il croit devoir qualifier de bon, de valable ou de mauvais. Ce faisant, il choisit ou applique des normes.

On n'évalue pas de la même manière si l'on est conscient de choisir des normes et de comparer différents objets que si l'on croit mesurer une quantité.

À partir du moment où l'évaluation perd son aura de mesure objective, à partir du moment où elle cesse d'être vue comme le « reflet d'une réalité », le problème des variations de notation (en d'autres termes, de l'égalité de traitement des candidats) se pose de façon radicalement nouvelle. Il ne s'agit plus de chercher à corriger des « erreurs techniques de mesure » – comme on cherche, par exemple, à améliorer un thermomètre ou un balance – mais d'établir des conventions destinées à limiter l'espace discrétionnaire de l'évaluant.

La liste des éléments de réflexion pour une remise en question de certains mythes relatifs à l'évaluation des apprentissages est évidemment beaucoup plus longue et plus complexe. De plus, la liste des défis sera encore plus longue, dans le contexte de l'instauration d'un curriculum qui exige des enseignantes et des enseignants une régulation constante des apprentissages des élèves et une vision intégrée du développement des compétences disciplinaires et transversales à faire acquérir à ces derniers.

Étant donné l'importance et l'ampleur du projet, il serait souhaitable que l'ensemble des équipes-écoles, qu'elles soient ou non immédiatement concernées par l'application du nouveau curriculum, entreprennent une démarche en ce sens.

Ce n'est qu'à cette condition qu'émergeront dans chacun des milieux scolaires une conception commune de l'évaluation au service de l'apprentissage, des actions concertées et cohérentes en la matière et que se développeront des moyens simples et efficaces d'en communiquer le sens et les résultats.

Bonne réflexion!

Monique Boucher

1. Violaine LEMAY, Évaluation scolaire et justice sociale — *Droit, éducation et société*, Éditions du Renouveau pédagogique, septembre 2000, Collection L'école en mouvement.

LE TRAVAIL ENSEIGNANT AU QUOTIDIEN : CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DU TRAVAIL DANS LES MÉTIERS ET PROFESSIONS D'INTERACTIONS HUMAINES

Entrevue avec Claude Lessard et Maurice Tardif

Propos recueillis par Arthur Marsolais

La parution toute récente du livre de Claude Lessard et Maurice Tardif : ***Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*** (Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000) (en collaboration avec les éditions De Boeck, Bruxelles) mérite d'être soulignée. Les propos sur la profession et le professionnalisme ont été si souvent soumis à des arrière-pensées parfois contradictoires, que ces analyses éclairantes et bien empiriques ne peuvent qu'aider à penser l'avenir à partir d'un présent mieux reconnu. *Vie pédagogique* a donc réalisé une entrevue avec Claude Lessard et Maurice Tardif pour ses lectrices et lecteurs :

V. P. – D'abord, un petit éclairage sur votre méthode, s'il vous plaît. En lisant cette importante étude, on s'aperçoit que vous combinez des données touchant des grands ensembles et aussi des données obtenues en écoutant et en observant très attentivement quelques personnes. Du point de vue de la méthodologie, est-ce que c'est de la macrosociologie ou de la microsociologie?

Maurice Tardif et Claude Lessard – C'est davantage près d'un niveau d'analyse microscopique, même si la mise en contexte des fruits de l'observation ou de l'analyse du discours enseignant renvoie à des perspectives un peu plus macroscopiques ou un peu plus comparatives. L'ouvrage précédent que nous avions produit et qui s'intitulait *La Profession enseignante au Québec* prenait le corps enseignant comme unité d'analyse et essayait, dans une perspective sociohistorique, de retracer l'histoire de la profession au cours des 40 ou 50 dernières années. Cet ouvrage-ci se veut un complément, mais à un tout autre niveau. On s'est mis, pourrait-on dire, au ras du terrain par une approche par « le bas » et non par « le haut », à partir des acteurs, de ce qu'ils nous ont dit et de ce qu'on a pu observer comme pratiques, justement pour mieux rendre compte de l'évolution du métier.

Mais même en se tenant au niveau des acteurs et de leurs pratiques quotidiennes, il faut aussi dire que les enseignants sont en quelque sorte « pris » dans des structures, des organisations, des règles générales, et on ne peut pas comprendre leurs actions sans les mettre en rapport avec leurs réalités plus générales, dont la source se trouve dans des phénomènes globaux de société ou d'évolution du système d'enseignement. Ce que nous avons essayé de faire, c'est donc de comprendre le point de vue des enseignants, mais en tenant compte de ces phénomènes plus globaux qui définissent aussi leur travail quotidien.

V. P. – J'aimerais poser en premier la question de l'idée d'autonomie qu'il y a dans le slogan « Professionnalisation, le caractère professionnel de l'enseignement ». Comment se raccordent, d'après vos données, la partie autonomie et la partie contrainte, dépendance, la partie métier si on veut?

M. T. et C. L. – Ça se raccorde difficilement ou, en tout cas, ça se raccorde d'une manière que Perrenoud qualifie de « contrebande ». Nous insistons beaucoup dans le livre sur l'aspect très codifié du métier par le biais des conventions collectives, des règles administratives et des curriculums relativement explicites. Au fil des ans, le travail enseignant s'est extrêmement codifié et bureaucratisé, diraient certains analystes. Par contre, nous savons, vous savez et les enseignants savent aussi qu'une fois qu'ils sont dans la classe avec un groupe d'élèves, même si l'ensemble des contraintes et des conditions que nous venons d'évoquer influence et informe ce qui va s'y dérouler, ce qui va s'y passer, il y a toujours un aspect flou et irréductible qui demeure, un aspect relativement indéterminé, et c'est cet aspect-là qui est le domaine de l'autonomie. Mais c'est une autonomie qui n'est pas celle d'un véritable professionnel. C'est celle de quelqu'un qui, à cause des conditions dans lesquelles il se trouve, notamment des conditions de séparation physique, réussit à se soustraire aux mécanismes d'encadrement et maximise sa marge de manœuvre.

V. P. – C'est malgré l'environnement?

M. T. et C. L. – C'est malgré l'environnement et ses dispositifs de contrôle. À la limite, c'est même malgré les collègues parce qu'ils n'en sont pas partie prenante, sinon comme complices tolérants. En ce sens-là, ce n'est pas une autonomie véritablement professionnelle, mais c'est une autonomie qui découle de l'organisation même du travail des enseignants dans les écoles.

V. P. – Dans l'analyse du travail, vous soulignez beaucoup l'importance du rapport à l'élève. Est-ce que, là-dessus, vous allez plus loin que les lieux communs, les idées reçues?

M. T. et C. L. – La perspective qui traverse l'ensemble du livre, je ne sais pas si elle est originale. Je laisse à d'autres le soin de décider de cela. Disons ce qu'elle n'est pas. Ce n'est pas une perspective psychopédagogique; cela ne nous intéresse pas de regarder la relation enseignant-élève en termes de modèle idéal, behavioriste, humaniste ou socioconstructiviste. Ce n'est pas une perspective didactique non plus; ce qui nous intéresse, ce n'est pas la transmission des savoirs structurés. Notre perspective est celle de la psychosociologie du travail : qu'est-ce que les enseignants font et qu'est-ce qu'ils font dans le contexte, dans les conditions, dans les contraintes qu'ils ont? Nous avons recherché la spécificité du travail enseignant par rapport à d'autres types de travail, et vous constaterez, à la lecture de l'ouvrage, qu'à plusieurs reprises nous revenons là-dessus. Il y a des tableaux synthèses qui distinguent le travail enseignant d'autres types de travail. La piste que nous avons retenue – et nous arrivons donc à la question de l'interaction avec les élèves – que nous avons essayé d'expliciter, d'articuler, de documenter, c'est qu'il s'agit d'un travail sur, avec et pour l'humain ou, si vous voulez, d'un travail « interactif », c'est-à-dire que les enseignants travaillent et interagissent quotidiennement avec, pour et sur des jeunes

MAURICE TARDIF

Photo: Denis Garon

êtres humains. Notre idée, c'est que « objet humain » rejaillit sur tous les autres aspects de leur travail.

V. P. – Est-ce que ça rejoint l'idée de ce qu'on appelle ailleurs les « helping professions »?

M. T. et C. L. – Oui, tout à fait, ou des « *service professions* » ou encore des « *service organisations* », c'est-à-dire des gens qui accomplissent, même s'ils sont en bas de la pyramide du pouvoir au sein de l'organisation, la mission essentielle, la mission pleine de l'organisation, qui est celle de transformer des gens, d'en faire des apprenants.

V. P. – Vous dites que ça n'a pas de rapport avec le travail industriel dont les résultats sont immédiats et même qu'il y a peu de rapport avec les modèles dominants aujourd'hui : technologie, communication, production de connaissances. Pouvez-vous expliciter cela?

M. T. et C. L. – D'une certaine manière, enseigner est un des plus vieux métiers du monde. C'est un métier qui procède beaucoup par persuasion, par séduction, par pouvoir, par exercice d'un pouvoir. En ce sens-là, ce n'est pas comme fabriquer une voiture, parce qu'on est constamment en train de convaincre quelqu'un que ce qu'on fait, c'est pour son bien et qu'on veut même qu'il y participe pleinement, qu'il assume pleinement sa part de responsabilité dans le travail. Toutes les pédagogies contemporaines, toutes les pédagogies nouvelles cherchent à responsabiliser l'élève par rapport à ses apprentissages, mais ça, c'est une transformation majeure de l'élève qui a naturellement – du moins dans certains milieux – tendance à résister au « bien » qu'on veut lui faire. Lorsqu'on fabrique un produit technologique, on n'a pas à lui demander ce qu'il en pense. Si on fait face à une résistance, c'est à celle du matériau, ce n'est pas à celle d'un sujet qui est en train d'éclore. Dans l'enseignement, on a affaire à un sujet qui est en train d'éclore et dont on veut soutenir l'émergence et le développement. Ce n'est pas la même chose qu'un métier de communication où on transmet simplement de l'information. Le travail ne finit pas lorsqu'on a transmis un savoir. Et puis savoir structuré et transmis par l'école et information véhiculée par les médias sont deux choses dont on ne souligne pas assez la différence. Enseigner n'est pas non plus un travail de production de connaissances. Même si on peut dire que les enseignants produisent du savoir, enfin, notamment du savoir pédagogique ou didactique, l'objet de l'enseignement n'est pas de produire un savoir nouveau. C'est plutôt de faciliter l'apprentissage de quelqu'un dans un contexte particulier, à la fois lui transmettre et lui faire apprendre des savoirs, mais aussi la valeur de cela. Enseigner, au sens le plus banal du terme, c'est entrer dans une classe et établir des interactions humaines avec un groupe d'élèves : les regarder, leur parler, se faire comprendre d'eux, essayer de comprendre ce qu'ils sont à cette étape de leur apprentissage, travailler avec eux, les écouter, les orienter, les encadrer, etc.

V. P. – Vous dites qu'il y a une coloration affective dans le travail de l'enseignant et aussi une ambivalence entre aider au maximum et contrôler à un moment donné, faire échouer même. L'élément du contrôle, est-ce que c'est ce que l'enseignant fait avec réticence, pour ne pas dire avec une certaine répugnance, comme malgré lui?

M. T. et C. L. – Ça dépend des enseignants. Nous ne prétendons pas que tous les enseignants prennent un certain plaisir à exercer une contrainte ou un pouvoir sur des enfants, y compris un pouvoir négatif. Nous ne disons pas qu'ils le font tout le temps ou que tous les enseignants sont comme ça. Mais, ainsi que le souligne Perrenoud, parmi les non-dits de ce métier, il y a certainement celui portant sur l'exercice d'une certaine contrainte, d'une certaine sanction négative, bref d'un pouvoir.

V. P. – Vous êtes proches de l'analyse pédagogique un peu, sur ces terrains-là…

M. T. et C. L. – Oui. Revenons à la question de base : oui, il y a une dimension proprement affective dans l'enseignement, d'ailleurs peut-être plus au Québec que dans d'autres sociétés. On n'a pas fait d'analyse comparative, mais nous en sommes toujours étonnés. L'un d'entre nous était dans une école, il n'y a pas longtemps, où séjournaient des stagiaires belges. On leur a dit à cette école : la première chose qu'il faut que vous fassiez, avant de penser à transmettre des contenus ou à développer des compétences, c'est établir un rapport affectif avec les enfants. Les stagiaires belges étaient étonnés parce que, d'entrée de jeu, en Belgique ou dans une tradition européenne, la première chose à faire n'est pas d'établir un rapport affectif, c'est d'établir des règles, de se faire respecter, notamment sur le plan de sa compétence proprement pédagogique ou didactique. Le rapport affectif, il émergera, pudiquement dirions-nous, au fur et à mesure que la relation pédagogique se déroulera. Peut-être sommes-nous nord-américains sous cet aspect – et ce serait intéressant de regarder cela d'un point de vue comparatif – mais, dans notre culture et notamment au primaire, ici, le rapport affectif est extrêmement important. Qu'on appelle cela un « *emotional labor* » ou un travail affectif, ou qu'on dise que la ressource première qu'utilise l'enseignant, sa technologie, c'est lui-même comme personne, ça nous paraît typique de ce métier. Certainement, nos données confirment cela et nous croyons qu'il y a quelque chose de propre au Québec et à l'Amérique du Nord à cet égard.

V. P. – Il y a une autre grande question qui, sans doute, vous a touchés à un moment donné, c'est la perception de dévalorisation des enseignants, une sorte de mésestime sociale. Comment se positionne le travail enseignant au Québec, d'après vos enquêtes? Est-ce que c'est une pure utopie de penser qu'ils devraient ou pourraient être plus valorisés socialement?

M. T. et C. L. – Dans notre livre précédent, *La Profession enseignante*, nous avons beaucoup discuté de cette question. Dans cet ouvrage-ci, nous ne l'abordons pas directement, plutôt indirectement dans la troisième partie, qui porte sur le travail collectif et les rapports entre les enseignants et les parents, les directions d'école, les commissaires d'école, le Ministère et la société en général. Nous croyons que le statut des enseignants est certainement lié à une conjoncture défavorable : depuis une quinzaine d'années, les enseignants se sentent l'objet de critiques fréquentes et virulentes, et mal aimés. Cela est un fait et c'est plus fort aujourd'hui ou davantage ressenti qu'à l'époque du rapport Parent et des années 60. Par contre, il faudrait nuancer. Plus on se rapproche de l'école, plus on se rapproche des parents, notamment des parents qui sont en relation avec les enseignants, moins le rapport avec l'environnement de l'école est vécu sur le mode négatif. Nous croyons que les enseignants en ont contre les faiseurs d'opinion, contre les médias. Cela, c'est clair. Ils se souviennent aussi très bien de la campagne de dénigrement dont ils ont été victimes au début des années 80.

V. P. – Ils ont servi de boucs émissaires?

M. T. et C. L. – Ils ont le sentiment d'avoir servi de boucs émissaires. Ils s'en rappellent, ils n'ont pas oublié cela. Mais sur le terrain quotidien, des relations à l'intérieur d'un milieu donné, nous ne croyons pas que ce soit vécu sur le mode de la honte et de la catastrophe. Il faut faire cette nuance. C'est le rapport symbolique à la société et à l'État qui est vécu sur un mode difficile et

CLAUDE LESSARD

qui comprend une forte dose de suspicion et de méfiance.

V. P. – On enseigne la tête haute, autrement dit?

M. T. et C. L. – Tout à fait. On enseigne la tête haute et la nouvelle génération d'enseignants – parce qu'il y a eu un renouvellement important du corps professoral au cours des dernières années – ne vit pas le métier à genoux ou la tête cachée, non.

V. P. – J'aimerais vous amener sur le terrain de l'école en tant qu'organisation. Il y a une littérature infinie sur les organisations performantes, la bonne gestion, les projets, l'évaluation institutionnelle, et c'est une littérature sur un idéal en quelque sorte. Vos travaux empiriques éclairent-ils aussi un peu la situation ni catastrophique ni idéale de l'école en tant qu'organisation où les enseignants se situent?

M. T. et C. L. – Nos travaux et, à la limite, notre perspective centrée sur le travail interactif, le travail sur l'humain, nous amèneraient à faire bien attention à des transferts trop rapides et trop automatiques de perspectives de réingénierie ou de restructuration organisationnelle importées du secteur privé. Nous ne disons pas qu'il n'y a pas lieu de revoir l'organisation du travail enseignant pour, par exemple, le décloisonner un peu à l'intérieur d'un fonctionnement par cycles. Il y a là une bonne idée, une bonne piste. Nous ne disons pas qu'il ne faut pas revoir l'organisation du travail pour éliminer des lourdeurs, des rigidités, des contraintes qui n'ont plus de sens. On peut dire que le modèle dominant de l'organisation du travail aujourd'hui demeure celui que nous avons eu pendant tout le 20e siècle. C'est celui qui s'est mis en place au moment de l'école de masse américaine. L'école urbaine et l'école de masse, c'est celle qui a été informée par le taylorisme et le « *scientific management* ». Dans une société post-industrielle, postmoderne, où le monde du travail, notamment dans les industries tertiaires, a pris beaucoup de distance par rapport au modèle taylorien et où le maître mot, c'est la flexibilité, l'organisation *ad hoc*, le travail d'équipe, etc., centré sur des projets, on peut faire l'hypothèse que ce ne serait pas si bête de penser à réorganiser le travail enseignant et le travail des jeunes à l'intérieur de l'école de telle sorte que ces formes, ces nouvelles formes de travail soient aussi courantes à l'intérieur de l'école. Ce n'est pas plus farfelu de dire cela que ce l'était au tournant du siècle de dire : il faut organiser l'école selon les principes de la manufacture et du « *scientific management* ». Cela étant dit, l'école n'est pas une entreprise industrielle, ne produit pas des biens matériels du même ordre. Un souci trop grand, que l'on trouve, par exemple, dans le secteur privé avec des résultats, notamment des résultats mesurables, risque d'avoir des effets pervers dans un système éducatif où les variables de processus, y compris les variables socioaffectives, sont absolument essentielles et incontournables et ont un lien avec les variables de rendement et d'efficience.

V. P. – Dans ce contexte-là, il y a un élément de la recherche qui m'a particulièrement frappé dans une perspective de comparaison internationale. C'est une sorte de polarisation entre une école qui glisse vers le néolibéralisme, une logique de marché, et une école plus humaniste, peut-être un petit peu plus militante pour la lutte contre l'exclusion. Comment se situe-t-on, chez les enseignants du Québec, dans cette gamme ou cette polarisation?

M. T. et C. L. – Vous faites un peu référence à la conclusion de l'ouvrage sur les nouveaux modes de régulation de l'éducation et la montée des régulations par le marché, par opposition à des régulations plus traditionnelles, plus bureaucratiques. C'est sûr qu'il y a un danger réel, ici comme ailleurs, d'une école à deux vitesses. Il n'est pas certain que les gens qui, il y a quinze ou vingt ans, ont commencé à dire qu'il fallait décentraliser pensaient qu'en même temps il y aurait la montée du privé, d'une régulation par le marché. Je ne suis pas certain que nous ayons vu venir cela, mais c'est clair qu'il y a une conjonction de deux forces : un État qui décide de décentraliser au nom de sa logique même et puis une logique de consommation d'école, des parents et des groupes sociaux qui disent : on veut avoir droit au chapitre et on veut déréguler un peu le système pour avoir des produits éducatifs qui soient davantage conformes à nos attentes et à nos exigences. Cette conjoncture est inquiétante; elle constitue une force importante. On n'a pas vraiment discuté de cela avec les enseignants. On a commencé ce travail il y a une dizaine d'années et on n'a pas vu venir la montée du marché, enfin pas avec cette importance, cette intensité, et, en ce sens, on n'en a pas vraiment discuté avec les principaux concernés. Ce que nous avons déjà entendu de la part d'enseignants de notre échantillon, notamment d'enseignants du secondaire, qui déjà, à l'époque où on les a interviewés, étaient aux prises avec une forte compétition du privé, c'est que, pour eux, des dérogations au régime pédagogique, des projets éducatifs particuliers, des classes de douance, etc., si tout ça redorait le blason de l'école publique et freinait la saignée des clientèles vers le secteur privé... alors, c'était bienvenu. C'était un peu comme s'ils se disaient : on va faire ce que le privé fait. Si c'est cela que les consommateurs veulent et si ça nous permet de survivre et d'avoir une bonne image auprès des parents, « *so be it!* » Là-dessus, le corps enseignant n'est certainement pas homogène. Certains de ses éléments sont des tenants de l'école commune, démocratique, accessible et relativement uniforme; d'autres sont prêts et acceptent des différenciations non seulement pour survivre, mais aussi parce que ça correspond à leur orientation personnelle.

V. P. – Toujours en pensant un peu à l'organisation typique du travail enseignant, est-ce qu'on pourrait trouver des directions qui rendent le travail en même temps plus efficace et plus satisfaisant?

M. T. et C. L. – Bien sûr!

V. P. – Telles que...

M. T. et C. L. – Les pistes qui s'annoncent et que la plupart des systèmes scolaires occidentaux mettent en avant – un fonctionnement par cycles, l'abolition des degrés ou des échelons, un professionnalisme plus collectif – ces pistes-là supposent une transformation de la culture enseignante. Avant de parler de satisfaction des enseignants, il y a un préalable. C'est que réorganiser le travail enseignant, ce n'est pas simplement dire qu'on fait les choses différemment. Pour être en mesure de faire les choses différemment, il faut changer le rapport au travail, le rapport à ses collègues et les fondements du « plaisir-pouvoir » actuel des enseignants dans le métier. Présentement, les enseignants, par exemple au primaire, tirent leur plaisir et leur pouvoir du fait qu'ils sont, entre guillemets et pour caricaturer un peu, les « seuls maîtres à bord » d'une classe porte fermée, d'une vingtaine d'élèves, deux cents jours par année. Il y a un plaisir et un pouvoir associés à ça, à ce mode d'organisation. Au secondaire, le plaisir et le pouvoir sont beaucoup moins importants, beaucoup plus mitigés à cause de l'organisation et des difficultés que bon nombre d'enseignants ont à l'intérieur d'une structure qui ne les avantage pas, à notre humble avis. Transformer cela, par exemple, arriver à un fonctionnement plus collégial, par cycles, avec une équipe d'enseignants responsabilisés et imputables par

rapport à l'organisation du cycle et à l'apprentissage des élèves à l'intérieur du cycle suppose que le « plaisir-pouvoir » qu'on avait seul dans sa classe est transposé, transmué en un « plaisir-pouvoir » partagé et public, avec ses collègues et, bien sûr, un collectif d'élèves beaucoup plus large. Ça se fait dans certaines écoles alternatives depuis bon nombre d'années; on en a des exemples. Ce n'est pas une image fofolle qui sort de l'imagination de quelques pédagogues à l'imagination un peu débridée, pas du tout. Ça se fait, ça existe à certains endroits. Je comprends que ça suppose une mutation culturelle et c'est cela qui va être, à mon avis, le test de la réforme qui s'annonce. Ce n'est pas vraiment de changer les programmes. Ce n'est pas la première fois qu'on fait cela, les enseignants savent s'approprier des réformes de programmes avec le temps. Ce n'est pas le langage des compétences, on va se l'approprier comme on s'est approprié, il y a une quinzaine d'années, le langage de la pédagogie par objectifs. Ce n'est pas ça, à notre humble avis, qu'il y a de plus difficile à réaliser. Dans notre perspective, sous l'angle de la psychosociologie du travail, ce sont les rapports de travail qui sont un enjeu important. C'est une curieuse de réforme; elle a besoin de ce changement pour aller au bout de sa logique.

V. P. – Elle ne commence pas par ce changement? Elle prend d'autres portes d'entrée?

M. T. et C. L. – C'est ça et, dans ce sens-là, c'est un peu paradoxal. Dans d'autres pays, par exemple en Suisse, on a commencé par cela avant de changer les programmes. En France aussi, même si on allait beaucoup moins loin dans le développement des cycles, on a quand même commencé par dire: on fonctionne par cycles, et c'est au moins quatre ou cinq ans plus tard qu'on a changé les programmes.

V. P. – On constitue des équipes en coresponsabilité?

M. T. et C. L. – Voilà.

V. P. – Et on espère qu'ils ont de l'agrément à être coresponsables?

M. T. et C. L. – Voilà. C'est une mutation culturelle importante qui est tout à fait analogue à celle que, par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation a proposée pour les cégeps autour de l'approche par programmes. C'est tout à fait la même chose aussi dans les universités lorsqu'on parle de la nécessité de se concerter et de fonctionner aussi dans une logique de programme. C'est du même ordre, ce sont des concepts tout à fait analogiques, mais c'est certain que, par rapport à des auteurs comme ceux de *Main basse sur l'éducation*, qui ont la nostalgie et qui souhaitent qu'on revalorise l'artisan, le prof artisan responsable des savoirs qu'il transmet devant Dieu ou devant l'Éternel, ce modèle-là n'est pas compatible avec cela.

V. P. – Si les polémiques sont fortes, ce n'est pas sans raison. Est-ce qu'une équipe universitaire de formation initiale et de formation continue des maîtres, dans ce contexte de réforme, sur le terrain d'un changement de culture du travail, a potentiellement des apports pas tout à fait traditionnels, autres que ceux des didactiques par matière, et ainsi de suite?

M. T. et C. L. – L'un d'entre nous est en accompagnement d'une partie d'équipe-école. Ça fera déjà bientôt trois ans qu'il va régulièrement dans une école d'un milieu défavorisé de Montréal. Cette année, avec le conseiller pédagogique, a été mise sur pied une formation créditée pour les enseignants qui le souhaitaient. Ce que nous faisons, c'est essayer de nous approprier ensemble la réforme des programmes, le fonctionnement par cycles. Nous essayons de voir clair là-dedans. On s'organise comment? Le rehaussement culturel envisagé, quelles formes lui donner au primaire? C'est une démarche d'accompagnement et nous nous sommes transformés rapidement en groupe d'apprentissage coopératif, c'est-à-dire que l'universitaire-accompagnateur qui n'est ni psychopédagogue ni didacticien, n'a pas de modèle, n'a pas de vérité à transmettre. Mais il veut comprendre, il veut essayer d'avancer avec eux et, ma foi, c'est une des expériences, je dirais, à la fois humaines et intellectuelles des plus enrichissantes.

Je ne sais pas si le Ministère a prévu un mécanisme d'accompagnement et s'il a prévu aussi un mécanisme d'évaluation continue de ce qu'on va vivre. Nous croyons que les deux choses sont absolument essentielles. Nos collègues universitaires ont certainement beaucoup de travail d'accompagnement à faire, parce que ce que nous allons vivre est nouveau et unique. Personne en Occident n'a tenté ce que nous allons tenter à l'échelle du système. Ailleurs, on l'a tenté expérimentalement dans des réseaux d'écoles volontaires. Ailleurs, on s'apprête à faire comme nous, mais personne n'a un précédent systémique, généralisé. Nulle part on n'a, non plus, de modèle; les anglophones ont une expression: « *We have a framework, not a blueprint…* » On a un cadre de travail ou une hypothèse, ce que j'appelle une hypothèse forte ou une hypothèse lourde, mais on n'a pas de prêt-à-porter pour tout le monde à proposer. Il faut le construire. À notre avis, les formateurs de maîtres, les universitaires apprendraient beaucoup à accompagner cette construction de modèle de fonctionnement par compétences et par cycles dans les années à venir. C'est un chantier absolument fascinant pour des psychopédagogues, des didacticiens ou des psychosociologues.

V. P. – Alors, ce chantier va probablement susciter de nouvelles démarches, de nouvelles recherches et des pistes de recherche pour vous. Vous pouvez m'en parler un peu?

M. T. et C. L. – Par rapport à la recherche dont nous avons rapporté les résultats dans ce livre et dans le livre précédent, il nous reste encore un volet. Le manuscrit existe, on devrait le terminer cet été. Si le premier ouvrage prenait la profession comme unité d'analyse, s'il était macroscopique, si celui-ci était au ras des écoles et des enseignants, donc prenait un angle plus microscopique, il y a un palier intermédiaire, « méso » si vous voulez, qui porte sur les identités professionnelles par ordre, par niveau, par secteur, bref les sous-cultures professionnelles intermédiaires. Il nous reste cela à finir; on aura alors bouclé cette trilogie.

V. P. – On peut donc espérer cela pour l'automne.

M. T. et C. L. – Au moins chez l'éditeur. Mettons pour l'hiver dans les librairies. C'est à peu près complété. Mais c'est certain que, pour la suite, nous sommes intéressés à voir comment la division du travail a évolué au cours des dernières années, à continuer à creuser cela, notamment la division du travail scolaire et la contribution des autres catégories de personnel. Nous voulons également voir, dans un prochain chantier, comment, depuis les coupures budgétaires et dans le cadre de la réforme actuelle, se réorganise le travail. Est-ce qu'il se réorganise selon un modèle particulier ou selon plusieurs modèles? Selon quelle rationalité va-t-il se réorganiser? Nous croyons que la partie n'est pas jouée.

V. P. – Donc, il faut chercher encore.

M. T. et C. L. – Il faut accompagner, observer et essayer de comprendre ce qui se passe. On fait souvent des réformes et on oublie de regarder ce qui se passe sur le terrain. Il est probable que, dans un contexte de décentralisation, dans un contexte de diversification et de compétition ou de marché, il va émerger de la diversité. C'est important, comme système, d'être en mesure de documenter cette diversité. En même temps, notre rôle de chercheur consiste aussi à inscrire cette actualité dans des processus et des tendances de plus longue durée. Par exemple, l'école telle que nous la connaissons encore aujourd'hui existe depuis à peu près quatre siècles, et elle repose toujours sur le même dispositif de base: des classes où travaillent des enseignants avec des élèves. Il est donc nécessaire de voir comment les changements du jour s'inscrivent par rapport à ce dispositif. Est-ce qu'ils le modifient vraiment? Si oui, de quelle manière et à quelle profondeur?

V. P. – ***Merci beaucoup.***

AUX ÂMES BIEN NÉES ...

PORTRAIT DE TROIS JEUNES ENSEIGNANTES

par Monique Boucher

Une fois par année, en automne, le comité de rédaction de *Vie pédagogique* tient une de ses séances de travail dans l'une ou l'autre des régions du Québec. À cette occasion, la direction régionale du Ministère invite les commissions scolaires de son territoire à venir présenter les projets qui, de leur point de vue, sont dignes de mention par leur originalité et leur valeur pédagogiques. En novembre 1999, c'est dans la très belle région du Saguenay – Lac-Saint-Jean que le comité était accueilli.

Ces visites sont toujours pour *Vie pédagogique* une source extrêmement riche d'articles en devenir et, surtout, d'idées à faire partager.

Majoritairement, les personnes qui viennent présenter leurs réalisations ou faire part de leur démarche ont un certain nombre d'années d'expérience. Or à notre grand étonnement, et cela, soyez-en assurés, ne vient pas du fait qu'il manquait de projets dans la région, trois jeunes femmes, ayant à peine un peu plus de deux ans d'enseignement, avaient été invitées par leur

JULIE HARVEY

directrice et directeur à rendre compte de leur approche pédagogique.

Les présentations de ces jeunes enseignantes furent évidemment brèves, comme toutes celles qui se déroulent dans le cadre de telles rencontres, mais suffisamment articulées pour que l'on comprenne que chacune s'engageait, à des rythmes et avec des moyens différents, sur la route de la pédagogie du projet.

Certes, elles ne sont pas les seules au Québec à s'orienter en ce sens. Cependant, rares sont celles qui s'y aventurent tout au début de leur carrière. Aussi, compte tenu de l'engagement récent de nouvelles recrues au sein du personnel enseignant, *Vie pédagogique* a cru qu'il serait intéressant de les rencontrer de nouveau pour leur demander, cette fois, de nous parler de leur insertion professionnelle et de leur cheminement vers la pédagogie du projet.

« Je n'avais jamais fait de suppléance. Je me suis tout simplement présentée à une entrevue de sélection et je me suis retrouvée titulaire d'une classe de 5e année », nous dira Marie-Claude. À l'exception de ses stages, dont un s'est d'ailleurs soldé par un échec et sur lequel nous reviendrons un peu plus loin, Marie-Claude avoue donc n'avoir eu aucune autre expérience d'enseignement et s'être retrouvée de but en blanc à la tête d'un groupe d'enfants de 10 et 11 ans.

Aussi, dès le début, a-t-elle voulu faire comme sa collègue de l'autre 5e qui enseignait de façon dite « traditionnelle ». Cependant, après à peine un mois de travail en ce sens, non pas que sa collègue ne faisait pas un bon boulot, Marie-Claude vivait un tel malaise face à son

NATHALIE POITRAS

enseignement qu'elle en arrivait même à remettre en question son orientation professionnelle. C'est alors qu'elle adopta la pédagogie du projet. Si vous l'aviez entendue nous expliquer sa façon d'amener les élèves à concevoir et réaliser des projets et, ce faisant, de les engager dans leurs apprentissages au point où ce sont eux qui indiquent, à partir d'un tableau des compétences, celles qu'ils visent à acquérir au moyen de chacun de leurs projets.

Évidemment, on a voulu savoir ce qui l'avait aidée à réaliser ce virage. Poussant plus avant nos questions à cet effet, nous avons appris que lors de sa formation initiale, deux choses ont probablement amené Marie-Claude à vouloir enseigner différemment. La première, c'est ce fameux stage auquel elle a échoué. Vous ne le croirez peut-être pas mais, cette passionnée de la pédagogie du projet a tout d'abord « coulé » un stage qu'elle faisait dans une école innovatrice de Beauport. *« Je ne comprenais pas l'approche et n'y voyais pas vraiment d'intérêt »*, nous a-t-elle confié. Mais, avec le temps et en comparant d'autres modèles, elle a pu donner de plus en plus de sens à ce qu'elle avait observé dans cette école. La seconde chose qui l'a soutenue dans sa réflexion et sa démarche, c'est un cours sur la réalité-thérapie qu'elle a suivi dans le cadre d'un certificat en enseignement en adaptation scolaire. *« C'est là que j'ai compris l'importance de centrer ma pratique pédagogique sur les élèves, sur leurs forces et leurs besoins »*, dira-t-elle.

L'année dernière et cette année, la commission scolaire lui a confié des classes de 6e mais dans des écoles différentes. Marie-Claude ne s'en plaint pas trop mais souligne au passage, comme le font également Julie et Nathalie, qu'il est très exigeant pour une débutante d'avoir à changer de lieu de travail chaque année ou presque et que cela ne simplifie pas l'insertion professionnelle, ni ne favorise le développement du travail d'équipe chez les enseignantes et les enseignants.

Enfin, à l'instar de ses deux collègues, elle avait participé, peu de temps avant notre rencontre, à une session de formation sur la pédagogie du projet. Le jour même de l'entrevue, Marie-Claude avait animé un atelier sur le sujet pour les enseignantes et enseignants de son école.

Nathalie, pour sa part, a commencé sa carrière plus doucement : un peu de remplacement dans des classes de la 1re à la 6e année et un contrat d'une demi-année, de février à juin, en troisième. Là elle était accompagnée par un collègue d'une autre classe mais ça n'a pas été facile pour autant. Elle a dû briser les habitudes de passivité des élèves (rester assis et écouter) et faire face aux appréhensions des parents qui, constatant son jeune âge, s'inquiétaient de son inexpérience. Nathalie nous a confié qu'elle ne se sentait pas très sûre d'elle et que, pour se rassurer, elle se centrait beaucoup sur les objectifs du programme de peur de passer à côté de quelque chose.

À sa deuxième année de travail, elle signe son contrat le 24 août et entre en fonction en 5e année dès le lendemain. Contrairement à l'année précédente, elle est la seule titulaire dans son degré et donc sans personne pour l'accompagner. Elle se demande vraiment comment elle pourrait fonctionner pour motiver

les élèves et les rendre plus actifs dans leurs apprentissages. Elle décide alors d'enseigner de manière plus traditionnelle le matin et consacre l'après-midi à la réalisation de projets pédagogiques.

Cette année, Nathalie enseigne encore en 5e année et se sent mieux préparée pour amener les élèves à réaliser un plus grand nombre de projets et à travailler en coopération. Elle croit fermement que l'approche par projets répond mieux aux besoins des élèves. Enfin, cette année, Nathalie n'est plus la seule titulaire d'une classe de 5e et apprécie pouvoir de nouveau travailler en équipe.

d'un groupe d'élèves venant d'ex-Yougoslavie. Elle a beaucoup aimé l'expérience mais, nous dira-t-elle, *« c'est quelque chose! partir de rien, pas de matériel, et des élèves qui ne parlent pas un mot de français »*.

Cette année, Julie a obtenu son premier contrat à temps plein en 6e année. Bien qu'elle soit la seule à enseigner à cet échelon dans son école et que la perspective du passage du primaire au secondaire la préoccupe beaucoup, elle se sent toutefois plus libre d'explorer le travail par projets et l'apprentissage coopératif. Enfin, elle nous dit avoir reçu le soutien de son parrain de

MARIE-CLAUDE PILOTE

Quand on lui demande, comme à Marie-Claude, ce qui a influencé ses choix et ses actions pédagogiques, elle nous répond qu'elle a eu l'occasion de faire de la suppléance dans la classe d'une enseignante qui faisait de la pédagogie du projet et qu'elle a pu ainsi commencer à explorer cette approche. De plus, comme elle est encore toute jeune, elle se souvient encore très clairement de sa propre expérience d'élève qui, trop souvent, s'ennuyait à l'école.

Pour sa part, Julie a commencé sa carrière par de la suppléance occasionnelle, puis elle a enseigné les mathématiques et la morale dans des classes multiprogrammes où les élèves étaient partagés en sous-groupes pour l'enseignement de ces deux programmes. Par la suite, en plus de son travail dans les classes multiprogrammes, on lui a confié les services de francisation auprès

probation qui, bien qu'il utilise lui-même une approche pédagogique de type plutôt magistral, s'est révélé un accompagnateur aidant. Elle souligne également l'influence de sa directrice qu'elle dit très engagée dans la réforme et, donc, à l'affût des idées nouvelles.

Julie, appuyée en cela par ses deux collègues, nous dit miser énormément sur toutes les occasions possibles de formation continue afin de pouvoir constamment remettre en question et bonifier sa pratique professionnelle.

Ce bref échange avec Marie-Claude, Nathalie et Julie nous a confirmé que ces trois jeunes enseignantes sont des personnes assez exceptionnelles qui ont beaucoup à partager. Certes elles ont, de leur propre aveu, davantage de questions que de réponses, mais ne sont-elles pas en ce sens des exemples concrets et riches de praticiennes réflexives?

LES HÉRITIERS DE SOCRATE : LA QUÊTE MORALE DES ADOLESCENTS DÉCROCHEURS

par Pierre Bouchard

De tous les personnages de l'Antiquité, Socrate est sans doute l'un des plus attachants. Il errait sur les places publiques pour bavarder avec la population d'Athènes. Ayant renoncé à tout métier, il vivait dans la pauvreté. Il était connu comme un original, sortant par des temps de grand froid avec peu de vêtements sans paraître en souffrir; pouvant passer de longues périodes plongé dans ses méditations, immobile, imperturbable. Il vivait en marge de la société et se faisait un devoir de remettre en cause certaines valeurs admises par tous. Il disait aux jeunes que *« la vie ne doit pas être consacrée au corps, à la poursuite des honneurs, à l'acquisition de la richesse, mais au développement de l'âme; que l'argent ni les autres biens matériels ne font la valeur d'un homme, mais ses qualités morales » (Platon, p.8)*.

Socrate tente de comprendre la parole des dieux, transmis par l'Oracle de Delphe, selon laquelle il serait le plus savant des hommes. Lui qui a la ferme conviction de ne rien savoir, met à l'épreuve cette idée. Il se rend voir des hommes réputés sages : le politicien, le poète et l'artisan. Il découvre qu'ils ne savent pas plus que lui ce qui est bon pour l'homme et il leur dit. Ces derniers sont mécontents et ils occultent ses propos en l'accusant de s'adonner à des sciences auxquelles s'adonnent ceux qui ne croient pas aux dieux. Ils l'accusent aussi de pervertir les jeunes qui l'imitent en remettant en cause les croyances de leurs aînés.

Celui qui symbolise la conscience de la cité se taira pour toujours. Il sera mis en accusation, jugé et condamné à mort. Mais la quête du vieux sage se perpétue. Du fond de l'Antiquité à ce jour, de jeunes objecteurs portent en eux la même flamme. Ce sont les héritiers de Socrate :

« ...aussitôt après ma mort, vous aurez à subir une peine bien plus dure... plus nombreux seront vos censeurs, que je retenais moi-même jusqu'à ce jour à votre insu; en outre, ils seront d'autant plus sévères qu'ils sont plus jeunes et vous n'en serez que plus irrités... » (Platon p.48).

Le but du présent article est de contribuer à la réhabilitation morale des décrocheurs en s'inspirant de la philosophie et du développement de l'adolescent. L'abandon scolaire y est présenté comme un des aboutissements possibles d'un processus par lequel l'adolescent tente de faire siennes les valeurs morales qui lui sont proposées. Si la majorité des adolescents trouvent à l'école un terrain propice où actualiser cette quête, d'autres n'y parviennent pas et font l'expérience d'une rupture. Cette approche relationnelle du phénomène de l'abandon scolaire se démarque de celle qui en occulte globalement le sens en se bornant strictement à le définir comme une conséquence d'affections ou de déviances survenues chez la personne. Pour l'école qui adopte une approche relationnelle, la situation problématique de l'élève devient celle avec laquelle elle s'associe; son histoire, celle dans laquelle elle s'engage.

LA QUÊTE

Le phénomène du décrochage survient dans un contexte plus large d'expériences que font certains adolescents de formes de pensée et même, de modes de vie différents. On peut les voir circuler, souvent en groupe, bruyants, parfois drôlement accoutrés. Leur présence dérange : ils passent les nuits d'été dans les parcs de la ville à discuter d'anarchie dans des odeurs d'herbe brûlée; dans les centres commerciaux et sur les places d'affaires, les commerçants se plaignent : « Ce n'est pas bon pour le commerce, ces jeunes qui vagabondent sans rien acheter. » Certains ne sont plus à l'école, d'autres y sont toujours mais s'en éloignent peu à peu. Mauvais élèves, ils sont mis à la porte de la classe par le professeur ou suspendus de l'école par le

Photo : Denis Garon

directeur. Ils sèchent leurs cours, commencent à s'absenter des journées entières, puis en viennent parfois à abandonner l'école tout à fait. À l'écart des chemins tracés, ils semblent se fixer d'autres buts, être animés par d'autres motifs. Voilà qui inquiète…

On s'inquiète pour le futur. Le décrocheur compromet son avenir. Comment réussira t-il à s'insérer dans la société, sans diplôme, sans formation? On se demande également si l'abandon scolaire ne révèle par quelque défaillance plus profonde : trouble de la capacité à apprendre, délinquance, dépression, etc. La famille et l'école cherchent à les comprendre et à les aider. Éducateurs et professionnels tentent d'intervenir, mais se butent à une résistance, éloignent même parfois davantage notre récalcitrant. C'est que le geste qu'il fait est pour lui chargé de sens et il refusera d'en voir altérer la nature, même par des personnes bien intentionnées. Pour que l'élève sente qu'on s'intéresse à sa situation, la nature profonde de son geste doit être reconnue.

Pour faire valoir le point de vue des jeunes décrocheurs, Socrate est introduit sur la scène moderne et la plaidoirie qu'il fait à son procès est évoquée. Il choisit d'y reprendre les idées auxquelles il a consacré sa vie et d'en convaincre ses juges. Il fait alors trois discours qui représentent trois fondements de sa pensée. Lors de sa mise en accusation, il informe l'assemblé qu'il a cherché à comprendre la nature de la sagesse en lui et que, pour cela, il a remis en cause ses connaissances et celles des hommes réputés sages. Lorsqu'il est déclaré coupable, Socrate fait son deuxième discours : comme les autres membres de la cité, il se soumet à la volonté des dieux mais entretient avec eux un rapport en écoutant sa voie intérieure. Enfin, quand sa condamnation à mort est prononcée, Socrate, par son troisième discours, explique le sens de sa mission.

La remise en question de son rapport à la connaissance, l'appropriation de son intériorité, le sens d'une mission, ces trois aspects de la quête de Socrate se trouvent également au cœur du cheminement de l'adolescent qui essaie d'édifier un système de valeurs personnelles. Trouvera t-il une communauté éducative sensible à cette quête? Fréquente t-il une école capable de s'y associer?

L'adolescent remet en question son rapport à la connaissance

Dans son développement, l'adolescent est amené à faire l'expérience d'une aptitude nouvelle au raisonnement (Gesell 1959, Piaget 1967). Cette nouvelle capacité de penser n'a pas encore été soumise aux formes de pensées sociales courantes et le place alors en position de réexaminer et de remettre en question les idées et croyances pourtant admises par tous. Ce questionnement, même s'il ne mène pas toujours à des réponses, le conduit peu à peu à construire son système de valeurs, à édifier une morale qui lui est propre. La connaissance qu'il acquiert le mène-t-elle vers ce qu'il considère comme juste et vrai? Cette connaissance a t-elle une signification pour lui ou n'a t-elle de valeur qu'en fonction des buts et des rôles sociaux qu'on aimerait le voir endosser? Cette connaissance s'inscrit-elle dans le lien d'amitié qu'il cherche à établir avec les autres? Cette quête morale sera un des enjeux fondamentaux de la relation qu'il tentera d'établir avec son école.

Un questionnement

Pour l'adolescent, l'assimilation de connaissances s'inscrit dans une quête de vérité. Cette quête l'amène à remettre en question les connaissances qui lui sont proposées, leur utilité, la façon dont elles sont acquises et les fins qu'elles servent. S'il doit associer sa quête à celle de l'école, il devra d'abord s'interroger, remettre en cause l'institution, ses motifs, son fonctionnement, ses fins. Pour en venir à un véritable engagement, il devra faire l'expérience d'une école crédible, démocratique et elle-même engagée.

Une école crédible

L'intégrité du savoir transmis par l'école sera remise en question par l'adolescent. Il peut juger que ses professeurs lui transmettent une connaissance mais qu'ils pourraient tout aussi bien lui en transmettre une autre, faire valoir un point de vue ou soutenir le contraire. Il peut alors rejeter la connaissance en tant que chose produite, comme une marchandise qu'on livre moyennant rétribution. Il peut aussi remettre en cause la crédibilité de l'école s'il perçoit qu'elle altère ou passe sous silence ce qu'il tient pour vrai. Une école crédible admet ses erreurs, ses doutes et ses inconsistances, puisqu'elle même chemine, avec l'adolescent.

Une école démocratique

Le rapport de la vérité à l'autorité sera l'objet d'une remise en question par l'adolescent. Il met en cause la connaissance de son maître puisque ce dernier est une personne comme lui, qui peut se tromper ou ne pas connaître certains sujets. Ce questionnement peut être pris pour de l'insubordination, alors qu'il ne remet en cause que la connaissance du maître et non son autorité. L'école démocratique accepte le caractère relatif de la connaissance et accorde une place à la remise en cause et au questionnement.

Une école engagée

Le rapport de l'adolescent à la connaissance passe par la relation qu'il établit avec son maître, avec ses camarades et avec son école. Que restera-t-il entre lui et ses maîtres s'il cesse d'apprendre ce qu'ils lui enseignent? Il mettra à l'épreuve le degré d'engagement de son école dans la relation qu'elle entretient avec lui et avec ses camarades. Toute rupture de cette relation, même temporaire, ouvre une brèche dans son rapport à la connaissance.

Pour satisfaire son besoin de distanciation par rapport à la connaissance, l'adolescent doit trouver une école qui accepte de s'engager dans une quête commune de la vérité. S'il perçoit l'école comme une entrave à sa liberté de questionnement, il pourra aller jusqu'à partir. Toutes les exhortations de ses parents, toutes les menaces proférées pour le placer en centre d'accueil n'y changeront rien.

Un esprit de dépouillement

L'adolescent établit son rapport à la connaissance dans un esprit de dépouillement. Il tentera d'affranchir sa pensée des pressions de la société qui l'incite à produire, à fournir un rendement, à se faire une place. C'est de cette façon qu'il conserve la latitude nécessaire pour préserver l'intégrité de sa quête.

Une quête gratuite

Notre héritier de Socrate juge que la véritable recherche de connaissances est gratuite. Il peut rester indifférent quand ses parents et ses professeurs l'exhortent à étudier pour se faire un avenir. Il cherche à connaître ce qui est vrai et non ce qui est payant. Faut-il voir dans l'insistance de certains adolescents à se vêtir de vêtements en lambeaux une façon d'afficher qu'ils ne troqueront pas contre des biens matériels l'intégrité de leur quête?

Une quête désintéressée

L'adolescent peut se dissocier de l'école qui introduit une équivoque quant à l'intégrité de sa quête en associant la connaissance au prestige et aux honneurs réservés à une bonne performance. Il peut alors chercher à affirmer la primauté des motifs intrinsèques de sa recherche de savoir. Dès lors, le refus de se conformer aux standards de réussite fixés par l'école peut-il être vu chez certains comme un exemple de cette affirmation?

Photo : Denis Garon

Une quête personnelle

L'adolescent doit s'approprier une démarche d'apprentissage en l'assimilant à ses propres schèmes de référence. Sa démarche doit être la sienne et non celle de la cité, de l'école ou de la compagnie. La préséance accordée par l'école à un système standardisé et critérié de performances scolaires demeure, dans bien des cas, aveugle à ce besoin d'individuation et d'appropriation du savoir.

L'adolescent se voit proposer de travailler en vue de réussir, de produire et de s'établir dans la société. Pourtant, quand il se conforme et fait comme on lui dit, il peut ressentir un vide : vide du travail confiné à l'atteinte d'un rendement; vide de la réussite dans un climat de compétition. L'adolescent qui tente d'affranchir sa quête de savoir en se distançant de certains buts de réussite et de richesse se bute rapidement à de l'incompréhension. Les modèles de connaissance que la cité moderne lui propose se révèlent souvent étrangers, voire contraires à cette attitude de dépouillement. L'école, pour maintenir le lien avec son élève, devra parfois accepter qu'il ne réponde pas toujours au système en vigueur de graduation et de quantification du savoir. Elle examinera la situation de son élève, mais elle saura aussi, quand il le faut, mettre en perspective l'importance relative de certains buts ou de certaines valeurs qu'elle lui propose.

Des liens d'amitié

L'adolescent tentera d'établir son rapport à la connaissance dans un lien fraternel. Connaître devient ainsi un geste qui s'inscrit dans une réalité plus grande que lui-même. À l'école, le maître et l'élève cheminent l'un et l'autre vers une vérité qui les dépasse tous les deux.

Un dialogue

L'adolescent tentera de fonder son acquisition de connaissances sur un rapport de réciprocité, sur un échange d'idées avec d'autres personnes. Il pourra en venir à se désengager de ses apprentissages si l'école lui propose une démarche qui ressemble trop à une compétition. Il peut aussi remettre en cause le maître pour qui le rôle de l'élève se cantonne à recevoir, à exécuter et à répéter la leçon. L'école percevra parfois ces questionnements comme une menace, alors qu'ils pourraient au contraire être l'occasion d'entamer un dialogue et d'approfondir le lien établi.

Des rapports équitables

L'adolescent peut refuser de s'associer à l'école quand elle lui propose des modèles de réussite qui entretiennent l'inégalité entre les individus et les groupes sociaux. Il peut également juger incompatible avec sa quête de fraternité l'école qui, dans ses structures d'accueil, sélectionne uniquement les individus performants, ou encore l'école qui ne fait pas de place aux élèves ne répondant pas aux critères de rendement et de comportement établis, et se contente de les exclure et même de les renvoyer injustement.

Pourquoi parler de Socrate?

Pourquoi parler de Socrate? D'abord, parce qu'il est un grand éducateur. La pensée qu'il livre, pourtant en des temps si reculés, permet de replacer certains enjeux modernes de l'école : 1) un questionnement, qui consiste à remettre en cause son propre savoir pour accéder à la vérité, à douter des idées que l'on tient pour vraies; 2) une intériorité, par laquelle la connaissance doit être en quelque sorte habitée, vécue de l'intérieur, permettant ainsi une certaine distanciation par rapport aux connaissances collectives; 3) un dialogue, puisque la vérité est atteinte par un désir commun de connaître et dépend, à cause de cela, des liens d'amitié tissés entre les personnes.

Athènes, la cité qu'habite Socrate, est une sorte de canevas de la cité moderne. Cette cité se fonde sur les relations que les citoyens entretiennent entre eux, sur la notion d'un nécessaire échange de vues, d'un dialogue avec l'autre pour en arriver à un consensus. Le citoyen doit pouvoir discuter et convaincre et, pour cela, s'approprier des connaissances et la parole. La vérité, la connaissance, ne sont plus strictement édictées par les rois et les dieux. La personne n'a plus à se conformer en silence à leurs diktats. Grâce au savoir et à la raison, elle peut maintenant, par un retour en soi, guider sa conduite.

La cité moderne, typiquement la petite ville de banlieue, impersonnelle et froide, dont on a évacué tout sens de la communauté, a-t-elle perdu l'esprit qui anime cette quête commune de vérité? Où trouver parmi ces maisons en rangées et ces centres commerciaux, un lieu propice à l'échange d'idées et au dialogue? Poussés par leur soif d'amitié et de vérité, les adolescents doivent peut-être trouver ailleurs des lieux propices où poursuivre leur quête.

On ne connaît Socrate que par ce que ses amis en ont rapporté. Lui même n'a rien écrit. Il symbolise, à travers les âges, cet homme nouveau qui chemine vers la sagesse et entend, par le dialogue, accéder au savoir. Par son incessant questionnement, il oblige à réfléchir ceux qui posent les honneurs et la richesse comme les nouvelles icônes vers lesquelles doit se tourner la jeunesse.

Pourquoi parler de Socrate? À cause de son histoire, celle d'un humble personnage engagé dans une quête personnelle de vérité qui le mène à être condamné par la cité. Son histoire trace la trame du scénario que certains adolescents vivent sous nos yeux . Leur décrochage et leur marginalité revêtent alors une dimension rarement reconnue : celle d'une situation dramatique, historique et universelle.

Un rapport solidaire

Pour l'adolescent, les bienfaits résultant de la réussite, pourvu qu'elle s'inscrive dans un rapport fraternel, devraient rejaillir non seulement sur lui mais aussi sur ses camarades et sur le groupe tout entier. Il peut vouloir se retirer d'une école qui lui propose un modèle de réussite uniquement orienté vers l'obtention d'avantages personnels. La quête d'un lien fraternel peut aussi mener l'adolescent à joindre les rangs des marginaux, surtout si ces derniers sont perçus par lui comme victimes d'opprobre. Il peut aussi se montrer solidaire de ses camarades qui sont pauvres et qui, poussés par des contraintes économiques, échouent ou doivent laisser l'école.

À l'école, l'adolescent doit établir des liens avec des personnes qui lui permettront de dépasser son propre point de vue. La connaissance qu'il acquiert seul sera toujours incomplète s'il ne peut l'exposer à autrui et échanger ses idées. S'il se montre parfois indifférent à son exclusion, c'est peut-être qu'il est convaincu que son rapport à l'école ne relève plus du dialogue et qu'une quête commune de vérité n'y est plus possible. Ce n'est pas tant qu'il refuse de faire valoir sa cause, mais plutôt qu'il estime qu'elle ne sera pas vraiment entendue.

L'adolescent s'approprie sa vie intérieure

« Socrate est déclaré coupable. Il sait que ce verdict survient en fait pour d'autres motifs. Ce qui dérange les notables de la cité, c'est qu'il donne préséance à sa voix intérieure plutôt qu'aux cultes dominants. »

L'éclosion de sa vie intérieure permet à l'adolescent d'établir des points de référence internes qui l'amèneront à faire des choix responsables, à exercer pleinement sa liberté. L'adolescent qui remet en cause l'école ne rejette pas nécessairement les buts qu'elle cherche à atteindre. Les idéaux qu'on lui propose, il doit les vivre de l'intérieur. Cette dimension intérieure se définit par le développement d'une prise de conscience et d'une sensibilité à l'égard de sa vie émotionnelle et affective, par un accès au monde du rêve et de l'imaginaire et par une

Photo : Denis Garon

ouverture au monde spirituel. Ainsi se développe en lui un système de valeurs personnelles qui transcende la réalité quotidienne, qui favorise l'éclosion de sa créativité et l'amène à poser un regard original sur la réalité qu'il découvre. Ainsi se développe en lui une vie intérieure, fondement de son identité.

L'école se montre habituellement sensible aux dimensions de la vie intérieure de l'élève et la plupart des adolescents réussiront à concilier leur intériorité avec la réalité scolaire. D'autres éprouveront malgré tout des difficultés. C'est le cas, par exemple, de certains élèves surdoués ou d'élèves dont le tempérament se concilie moins facilement avec le régime scolaire. C'est le cas aussi des élèves qui éprouvent des difficultés transitoires qui découlent de troubles familiaux et de crises passagères qui surviennent parfois à l'adolescence. L'école avisée parviendra à maintenir le lien établi avec ces élèves par des mesures d'accommodement adaptées à leur situation (Bouchard 1997, 1999).

L'école qui se cantonne dans des modèles trop strictement alignés sur des critères extérieurs de conformité avec le déroulement de la classe peut amener l'élève à dissocier sa relation à l'école de son rapport à lui-même. Afin de maintenir la relation à son école, il peut en venir à renoncer à sa vie intérieure, du moins partiellement, en en réduisant l'intensité. La consommation de drogues peut être une des formes d'une telle atténuation. L'élève tente peut-être alors de geler sa vie intérieure ou encore de la remplacer par une autre forme de rapport à lui même par l'induction de sensations et de perceptions altérées. L'élève peut choisir de se retirer de la relation qu'il a établie avec son école. Il désinvestit la classe et l'école pour se réfugier dans l'imaginaire en passant ses journées à rêver ou à lire en cachette. Il peut aussi choisir de partir. Ce départ, même s'il est douloureux, pourra malgré tout lui paraître moins dommageable que le renoncement à son intériorité.

L'adolescent s'éveille au sens d'une mission

« Socrate, dans son troisième discours, dit être habité par le sens d'une mission qui est de faire passer l'âme avant le corps et l'argent, puis il affirme son intention de la continuer. Cette mission lui a été confiée par Dieu et il ne peut l'abandonner. » Le développement de l'adolescent le pousse à actualiser ses aspirations et ses idéaux par son engagement dans une mission, une cause plus grande que lui. En mettant en cause son rapport à la connaissance, il établit les valeurs qui guideront sa vie. En s'appropriant sa vie intérieure, il pose des balises qui guideront sa conduite selon des axes internes et lui permettront de s'affranchir des images sociales qui alimentent des rapports sociaux de domination. Il construit ainsi son rôle de citoyen et son orientation professionnelle comme l'actualisation d'un modèle d'engagement qu'il a préalablement intériorisé. Le processus qui le mènera éventuellement aux valeurs d'altruisme et de responsabilité sociale passe parfois par des remises en cause dérangeantes , des expériences inquiétantes et même, par des ruptures douloureuses. L'école qui doit composer avec les aléas de ce cheminement ne devra pas en perdre de vue les échéances. Son refus ou son peu d'empressement à emprunter les voies menant à un engagement social productif montre surtout que l'adolescent n'est pas encore prêt. C'est qu'il n'a pas encore ajusté les buts qu'on lui propose aux idéaux qu'il essaie d'établir. Il a besoin de temps pour concilier les uns avec les autres et, par conséquent, il a besoin d'une école capable de patience et de compréhension.

Comment l'école peut-elle inspirer l'éveil du sens d'une mission chez l'adolescent? D'abord en formulant clairement sa propre mission et en sachant la traduire dans ses activités éducatives. L'adolescent saura reconnaître, dans un appel au dépassement de soi, des valeurs auxquelles se rallier et des causes auxquelles se consacrer.

Que faire quand l'adolescent se désengage de l'école?

Comprendre son langage

Socrate, au début de son procès, explique qu'il ne possède pas le langage, le style oratoire du tribunal. Il prend la peine de demander au tribunal de ne pas s'attarder à la forme de ses paroles et de ne considérer que leur justesse et leur véracité. L'adolescent récalcitrant ne répond pas aux critères de discipline et de rendement scolaire, mais il s'adresse aussi à son école. L'école avisée s'attardera donc aux propos, à leur signification, et non à leur forme.

Lui permettre de préserver l'intégrité de sa quête

En respectant les processus personnels en jeu chez l'élève, l'école sera en mesure d'établir des bases de quête commune et de préciser avec lui des moyens pouvant conduire à la réussite. Ces processus progressent lentement et exigent du temps. Les résultats auxquels ils conduisent n'apparaissent pas toujours dans les résultats formels inscrits dans le bulletin et ne se révèlent dans bien des cas que sur le plan relationnel.

Lui permettre de conserver sa dignité

Combien de fois l'adolescent qui délaisse l'école a-t-il été interpellé, confronté. Doit-il absolument s'excuser, penaud, et prendre tout le blâme? S'il refuse parfois de reconnaître qu'il a eu tort, c'est peut-être qu'il estime que ce serait pour lui trahir la vérité ou renier l'objet de sa quête. Pour laisser à l'élève sa dignité, le modèle d'intervention de l'école doit lui permettre d'avoir accès à des choix, d'avoir recours à des solutions de rechange.

Lui proposer des accommodements

L'adolescent peut connaître des difficultés pendant l'année scolaire, à tel point que sa situation en classe ordinaire peut être compromise. Doit-il pour autant être retiré de l'école? Doit-il partir de lui même pour se sortir d'une situation devenue intenable. L'école avisée reconnaît de telles difficultés et prévoit des possibilités d'accommodements à la situation de l'élève, des mesures transitoires pour des difficultés de nature transitoire, mesures qui permettront d'éviter que la situation ne s'aggrave, faute d'avoir eu l'aide nécessaire au bon moment (Bouchard et autres,1999, 1998, 1994). En rendant possible le maintien de l'élève dans son école, de telles mesures lui permettent de profiter des services éducatifs qui y sont donnés, de maintenir le lien qu'il a établi avec son groupe d'appartenance et de bénéficier du soutien naturel de la communauté.

L'adolescent doit poser les bases sur lesquelles il veut fonder sa vie, se réapproprier les valeurs qu'on lui propose. Ce cheminement puise à des sources très profondes de la personne et s'inspire de motifs qui le dépassent mais qui dépassent aussi le cadre familial et scolaire. S'il s'écarte des chemins prescrits, c'est qu'il explore et expérimente. S'il s'éloigne ou se détache de sa famille, s'il délaisse son école, ce n'est pas toujours qu'il renonce ou abandonne. C'est qu'il s'en va, non à l'encontre de ceux qui l'aiment, mais bien à la rencontre de lui-même.

Pierre Bouchard est psychologue à l'école Marie-Curie de la Commission scolaire de Laval

Références

BOUCHARD, Pierre. « Le projet Foyer : une mesure d'aide aux décrocheurs du premier cycle du secondaire », *Vie pédagogique*, n° 91, novembre-décembre 1994, p. 12 à 14.

BOUCHARD, Pierre. « Prévenir le décrochage : les pièges à éviter, les accommodements à trouver », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, p. 49 à 52.

BOUCHARD, Pierre, et Monique RIZK. « Le projet Foyer : cinq ans de prévention de décrochage », *Vie pédagogique*, n° 113, novembre-décembre 1999, p. 44 à 49.

GESELL, Arnold. *L'adolescent de dix à seize ans*, Presses Universitaires de France, 1959.

PIAGET, Jean. *La psychologie de l'intelligence*, Armand Collin, 1967.

PLATON, *Apologie de Socrate*, Hatier, 1966.

LES ÉCOLES INNOVATRICES DITES « ALTERNATIVES » ET LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC : UNE MÊME VISION?

par Yvon Côté

L'auteur des lignes qui suivent souhaite rendre un hommage particulier à M^me^ Colette Noël, pionnière et précurseur dans le domaine des écoles nouvelles au Québec.
À la fin des années 50, M^me^ Noël fut en effet la première éducatrice à fonder et à diriger une école dite, à l'époque, « nouvelle » ou « active ». Et, tout comme les réformateurs d'aujourd'hui qui semblent s'inspirer du mouvement alternatif, ceux de la Commission Parent avaient alors été fortement impressionnés par la petite école Noël, sise sur les bords du Richelieu, à Belœil.

Photo : Denis Garon

Tout y était : des hôtes charmants, un décor splendide, un panorama exceptionnel, une table appétissante, l'enchantement d'une nature à peine éveillée…(on était en mai…).
Il n'aurait fallu qu'un peu de *Vivaldi* ou d'*Harmonium* pour que l'envie de travailler s'envole doucement comme s'est envolé cet oiseau (ce n'était pas un goéland…) à l'extérieur, lorsque la présidente a ouvert l'assemblée.

Et alors là, bien qu'on ait été à deux pas de la trappe d'Oka, un flot de paroles a déferlé, sans arrêt, pendant plus de quatre heures, trois cassettes audio et plus de trente pages de notes manuscrites…
Treize personnes assises autour d'une table, tous et toutes ou presque, sont directeurs ou directrices d'une école « alternative » au primaire ou au secondaire. Treize personnes, manifestement d'une qualité de cœur exceptionnelle, qui tentent de répondre aux questions non pas d'une, mais de **deux** directrices de *Vie pédagogique*… puisque la directrice qui laissait la direction de la revue en juin et celle allait lui succéder se partageaient la tâche d'animer cette rencontre.
Treize personnes partageant une même vision de l'éducation, mais, comme nous le verrons, pas nécessairement les mêmes opinions sur la façon de concrétiser cette vision.

Elle s'est successivement appelée « active », « sur mesure », « moderne », « nouvelle », « populaire », etc., et maintenant « alternative ». Mais peu importe le vocabulaire ou la terminologie qu'on utilise, cette pédagogie, qui est davantage centrée sur l'enfant et ses besoins, ne cesse de nous interroger, de nous défier ou… de nous déranger…
Des premiers philosophes ou éducateurs qui ont osé remettre en question l'ordre établi aux technologues d'avant-garde d'aujourd'hui, un même combat, une même recherche : une école qui ne soit plus à la remorque des besoins de la société (qui, de toute façon, ne sera plus du tout la même demain), mais qui se préoccupe davantage de préparer les adultes de demain à façonner cette société selon leurs besoins.
Au Québec, il existe une trentaine de ces écoles « alternatives », en majorité au primaire, et bon nombre d'entre elles sont regroupées au sein d'un mouvement appelé le GOÉLAND (Groupe œuvrant pour une école alternative, novatrice, démocratique).
D'après Legendre, le terme « alternatif » depuis le début des années 60, « …revêt en outre le sens anglais d'*alternative* avec la connotation de solution de remplacement par le contraire, brisure avec la tradition, voie nouvelle ou changement de cap[1] ».
Une même vision…?

UN CHOIX LIBREMENT CONSENTI OU UN HASARD PROVIDENTIEL?

(Pourquoi avez-vous accepté de devenir directeur ou directrice d'une école « alternative »?)

Quiconque fréquente le milieu scolaire s'attendrait à ce que l'accession à un tel poste soit le résultat d'un long cheminement personnel et professionnel permettant, en quelque sorte à son ou à sa titulaire, de faire rayonner davantage une philosophie de l'éducation qu'il ou elle privilégie depuis un certain temps déjà.
Détrompons-nous, ce n'est pas toujours le cas : pour plusieurs des personnes assises à cette table, le poste de directeur ou de directrice d'une école « alternative » leur est échu, un bon matin, sinon par enchantement, du moins sans qu'elles aient eu à livrer un combat mémorable pour faire la preuve qu'elles le méritaient bien. Cela, bien sûr, ne signifie pas qu'elles ne constituaient pas le meilleur choix dans les circonstances. La modestie, d'ailleurs, a sans doute empêché plusieurs des interlocuteurs de mentionner que les candidats ou candidates ne se bousculent pas lorsqu'il s'agit d'assumer une tâche qui demande à la fois le respect inévitable de certaines règles administratives et l'ouverture sur l'imprévu, l'excentrique, le hors-norme, et j'en passe…
Pour d'autres, le cheminement a été plus prévisible : gagnées depuis longtemps aux idées nouvelles en éducation, le saut de la case « enseignement » à la case « direction » s'est effectué sans heurt, sans détour par la prison ou par la case « go » avec le boni habituel.
L'espace nous étant compté, nous ne pourrons malheureusement pas détailler ici les nombreux et parfois étonnants motifs ayant mené au choix de chacune et de chacun. Mentionnons, en résumé, que pour deux des participantes, la sauvegarde de l'orthodoxie en matière d'école « alternative » a motivé partiellement leur acceptation d'un poste de direction de l'école où

PERSONNES RENCONTRÉES

Michelle Bastien
Marie-Josée Beaudet
Yves Boucher
Gilles Champagne
Martin Deshaies
Suzanne Desjardins
Jacinthe Dupont
Jennifer Lahey-Arsenault
Christiane Leclerc
Ugo Leporé
Françoise Marton-Marceau
Michel Nicholson
Céline Roy

elles enseignaient déjà. Pour près de la moitié des participants, c'est le hasard ou le concours de circonstances qui les a menés là. D'autres, enfin, ont vu dans l'acceptation d'un poste de direction l'aboutissement normal d'un long cheminement dans les sentiers parfois sinueux de la pédagogie « alternative ».

Des ressemblances, mais…

(Quelles sont les ressemblances les plus évidentes entre ce que la réforme propose et ce que vous vivez dans vos écoles « alternatives »?)

Pour certains des intervenants, ces ressemblances sont évidentes : l'accent mis sur les **projets**, sur le **travail en équipes** (autant parmi les membres du personnel de l'école que chez les élèves), sur l'acquisition des **compétences transversales**, sur la **coopération** entre les classes d'une même école, sur une **gestion du temps partagée**, sur la **responsabilisation de l'élève**, sur **la nécessité de favoriser l'expression chez l'élève**, sur la **définition de stratégies d'apprentissage** et, par-dessus tout, cette intention claire de **centrer dorénavant les efforts sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement.**

Oui, **mais…** même chez ceux et celles qui ont d'emblée mentionné ces éléments positifs de la réforme, on a senti flotter une certaine réserve, une grande réserve pour quelques-uns… que certaines et certains ont exprimée ouvertement et que l'on pourrait résumer par la locution proverbiale : « Il y a loin de la coupe aux lèvres… ».

Certains craignent, en effet, que tout cela soit bien théorique, concocté par quelques obscurs théoriciens loin de la réalité scolaire. Comment peut-on, par exemple, avoir d'aussi belles intentions sans abolir **l'évaluation des élèves** « …traités ainsi comme des objets de tests? »…

D'autres ont fait valoir que la réforme proposée constitue bel et bien un effort louable de changement sur le plan pédagogique, **mais** ils considèrent que l'école « alternative » va beaucoup plus loin : elle ne se contente pas, selon eux, de modifier l'approche pédagogique, elle vise un changement social, rien de moins, et vit *intra muros* cette transformation majeure. Une forme de révolution tranquille sur une petite échelle en quelque sorte.

La réforme : un défi pour l'école « alternative »?

(Quels sont les défis que vous pose la mise en œuvre de la réforme? Quelles inquiétudes soulève-t-elle chez vous? Le qualificatif « alternatives » va-t-il continuer de s'appliquer à vos écoles?)

Curieusement, cette question à plusieurs volets a suscité beaucoup plus de commentaires et d'interventions que la précédente… On a beau exprimer, pour certains du moins, une bonne dose de scepticisme quant aux succès éventuels de cette réforme, lorsqu'il s'agit des défis qu'elle sous-tend, on a, dans l'ensemble, beaucoup à dire sur ce qui devrait être fait pour qu'elle donne les fruits attendus… Y croit-on malgré tout ou…malgré soi?

Admettons que le dernier volet de la question avait un petit côté provocateur qui a tôt fait de créer, sinon un malaise, du moins un léger embarras que l'on pourrait risquer d'exprimer ainsi : « Qu'allons-nous faire dorénavant pour continuer de nous distinguer des autres? »

Rendons cependant à César ce qui appartient à César; les interventions qui ont suivi, alimentées par la très grande richesse de l'expérience acquise en milieu « alternatif », ont soulevé plus d'interrogations qu'il n'en faut pour que le plus convaincu des réformateurs se sente sans doute un peu ébranlé dans ses croyances… Au lecteur d'en juger.

Plusieurs participants ont fait valoir que le succès des écoles « alternatives » repose en grande partie sur « **le partage du pouvoir** »; sans cela, pas d'école « alternative » possible et, comme chacun sait, un tel partage ne s'impose pas… Comment cette velléité de partage des responsabilités se vivra-t-elle dans les écoles traditionnelles? « Y'a des parents (et des enseignants, aurait-on pu ajouter) qui n'en veulent pas de ce genre d'école! »

Par ailleurs, l'accent semblant surtout mis sur la « **pédagogie du projet** », un intervenant exprime des réserves : « Pour nous, un projet ne déclenche pas l'euphorie… Un projet, c'est un problème auquel on s'attaque… ». Attention, donc, aux recettes magiques : elles n'existent pas!

Une réforme du vendredi après-midi…?

Pour une intervenante, le risque est grand qu'une implantation trop rapide, sans préparation adéquate des principaux agents de mise en œuvre — le personnel enseignant et les parents — soit voué à l'échec. Prend-on la peine de responsabiliser ces agents de changement? De les informer? L'école « alternative », à cet égard, a plusieurs longueurs d'avance, elle qui ne se construit qu'avec une participation volontaire et assidue de tous ses promoteurs.

Certains participants se sont demandé si on se dirigeait vers une réforme qui se traduira par de petits projets du vendredi après-midi à l'instar des dessins-récompenses d'autrefois.

Et au secondaire alors? Passer de la pédagogie de maintenant à une pédagogie du projet ou à son équivalent, « …d'une pédagogie de la transmission de la connaissance à l'acquisition de compétences… », ne va pas de soi selon deux intervenants qui précisent que l'individualisme qui caractérise les approches pédagogiques dans ces écoles constitue un obstacle majeur à la réforme. Il y a là, d'ailleurs, un double paradoxe : il faudrait que les enseignants travaillent davantage en collectivité, mais que, d'un autre côté, ils acceptent d'individualiser leurs interventions auprès des

Photo : Denis Gagnon

élèves. La réforme réussira-t-elle à susciter ce tour de force? « Devrait-on penser à quelque chose d'autre qu'à la pédagogie du projet, pour le secondaire? »

Pour d'autres, la réforme entreprise a toutes les apparences d'une tentative plus ou moins déguisée de contrer le décrochage scolaire. Si tel est le cas, cela suffit-il? « Cette approche, "former pour plus tard", mène à quoi? Et les besoins de maintenant, comment y répond-on?… On va à l'école "en attendant" d'être compétents??? »

Parmi les réserves exprimées quant au succès éventuel de la réforme, il y a aussi celles qui ont trait à l'origine même de cette réforme : on vient de mentionner le désir « caché » des promoteurs de contrer l'échec scolaire, mais d'autres intervenants ont fait valoir que cette réforme était « imposée par en haut » et qu'on a donc pas pris le temps de convaincre ceux et celles qui seront invités à la vivre, cette réforme : « On parle ici à des convaincus, mais ailleurs, a-t-on pris le temps et les moyens de provoquer la réflexion qui s'impose pour passer à une telle réforme? » Ce n'est pas un simple changement de structure que cette

GILLES CHAMPAGNE, MICHEL NICHOLSON, YVES BOUCHER, CÉLINE ROY ET CHRISTIANE LECLERC

réforme propose, mais des modifications au cœur de ce qui se passe à l'école ». « Voit-on les gens qui implanteront la réforme comme de simples exécutants? »

Un risque d'indigestion?

Les participants ont alors abordé la question de la « formation » des personnes qui devront mettre en œuvre cette réforme et, à ce sujet, les opinions divergeaient, certains la voyant comme absolument indispensable et d'autres, comme superflue. « Je ne suis plus une enfant, je n'ai pas besoin qu'on me prenne par la main…Ce qu'il faut, c'est s'asseoir et réfléchir ». « De la formation, il y en a tellement, que le risque d'indigestion nous guette! »

Une participante, chargée de cours à l'université, a fait part de son inquiétude concernant la formation des futurs « maîtres » qui, en 3e année du Bacc, n'ont encore rien entendu au sujet de la réforme. « Les universitaires n'y sont tout simplement pas. » La même personne s'interroge sur le sérieux des formateurs qu'elle a côtoyés quand ils déclarent : « On va vous montrer quelque chose de tout nouveau : cela n'a jamais été fait avant! » Et elle ajoute : « Non seulement les écoles "alternatives" — qui ne sont pas dépositaires de la vérité — ont depuis longtemps adopté de telles approches, mais aussi de nombreux enseignants partout au Québec… Et quand j'invite les responsables en place à venir voir ce qui se fait chez nous en ce sens et que je n'obtiens pas de réponse, je me pose de sérieuses questions! »

La nécessaire réflexion…

Par ailleurs, d'autres participants remettent en question l'apparente absence de mécanismes pour favoriser la mise en place de cette réforme. « Moi, je pense qu'il en manque un bout. Commence-t-on par la fin? Les enseignants se demandent chez moi à quel moment ils vont pouvoir se rencontrer pour former une véritable équipe de travail. » « Si rien n'est fait pour favoriser la participation des directions d'école à la mise en œuvre de cette réforme, le Ministère se sera trompé, encore une fois! »

Et encore une fois aussi, il y a trop de « flou » selon certains, dans les visées de la réforme, particulièrement sur le plan de l'évaluation, non seulement des élèves, mais des enseignants, de l'école, de la direction, etc. « Il aurait fallu, au besoin, prendre deux ans de plus… »

« Ce qui est étrange, là-dedans, c'est qu'on impose aux enseignants de travailler avec les jeunes, notamment en faisant appel à la réflexion, mais qu'on ne prenne pas le temps de permettre aux enseignants de réfléchir. » La participante qui parle ainsi a livré un vibrant témoignage sur la nécessité d'amener parents, enseignants et autres éducateurs à réfléchir, à ne pas « projeter tout le monde là-dedans sans plus de réflexion, de "responsabilisation", car ce n'est pas évident de passer du rôle d'exécutant à celui de véritable professionnel autonome : tu fais alors partie du problème ET de la solution! »

La question du matériel didactique et de l'acquisition des compétences a également été soulevée : « Va-t-on se mettre à produire des manuels visant à développer des compétences? » « Dans certaines écoles, on nous demande ce qui va arriver de "nos cahiers d'exercices". »

Ça ne se fera pas par magie!

Plusieurs intervenants ont par ailleurs exprimé une grande foi en cette réforme.

« Une réforme, c'est bien, mais ce n'est pas un arrêt de tout, ni un gage absolu de réussite. Il va falloir regarder ce qui est proposé, prendre ce qui nous convient, rester dans un processus de cheminement continu, réfléchir et rester critique, vigilant. »

« Rester critique, oui, mais particulièrement vis-à-vis nous… Ne pas attendre que "les autres" nous rejoignent. La réforme, c'est l'occasion de rendre accessible à d'autres ce que nous faisons tout en remettant en question nos pratiques, nos processus. Ainsi, est-il normal par exemple, qu'on en soit rendu à se demander, dans certaines écoles "alternatives", si on peut avoir des enfants parce que tout notre temps est consacré à s'occuper de ceux des autres? Nous avons quelques mythes de ce genre à détruire. »

« Les autres réformes apportaient des réponses, celle-ci pose des questions, suscite la réflexion sur la pratique, les façons de faire, etc. Les États généraux sur l'éducation avaient bien amorcé tout cela…Le changement, c'est toujours insécurisant, mais des outils sont prévus pour les enseignants. »

« C'est une belle réforme : elle dépasse le pédagogique pour atteindre le social… Il faudra du temps pour réfléchir, cependant. Il faudra aussi "défaire" l'évaluation et, quant à nous, ne pas s'asseoir sur nos acquis. »

« Un des défis à relever, c'est celui de l'intégration des parents à titre non pas de bénévoles, mais de participants à part entière. »

« Chez nous, on ne considère pas qu'on a toute la vérité à l'école "alternative". On examine beaucoup ce que propose la réforme. Le comité de recherche pédagogique, regroupant des parents et des enseignants, compare la mission de l'école et ce qui est suggéré par la réforme et on découvre plein de choses intéressantes. »

Fuir l'individualisme pour mieux… individualiser

(Si vous deviez mettre en œuvre la réforme dans votre école, comment procéderiez-vous?)

« Je ferais un "burn-out"! »

Cette première réponse, spontanée, accompagnée d'un clin d'œil et empreinte d'humour, montre tout de même que la mise en œuvre de cette réforme ne va pas de soi, même aux yeux d'éducateurs rompus aux orientations qu'elle propose.

On peut résumer la dizaine d'interventions relativement à cette question par les mots ou expressions suivantes : *être à l'écoute, faire confiance, permettre aux enseignants de « dire », partir des forces progressistes, patience, patience et re-patience, dégager les satisfactions et les insatisfactions existantes, être disponible, respecter le rythme de chacun, partir de leurs oppositions, ne pas juger, partir d'un portrait réaliste de l'école, donner des balises et non de la formation…, assurer une bonne supervision, établir une relation d'aide, d'accompagnement, réfléchir, provoquer même la réflexion, reconnaître le droit à l'erreur.*

On le voit, l'essentiel pour ces habitués de la coopération et de l'entraide, c'est de faire confiance aux ressources de l'autre et de cheminer ensemble.

Accepter de tâtonner…

(Faut-il être superpédagogue?)

Il y a eu une belle et humble unanimité en réponse à cette question : NON! Mais il faut : *« aimer son métier, beaucoup! » « c'est un beau mot, "pédagogue" »; « combattre, au contraire, le syndrome de la "maîtresse parfaite" et éviter de penser : "là, je l'ai, l'affaire!"... »; accepter de tâtonner, mais ne pas taponner… »; « mettre l'accent,*

pour soi, sur le savoir-être plutôt que sur le savoir-faire »; « cheminer professionnellement, mais aussi personnellement »; « être animé de curiosité »; « être ouvert, ouverte à la remise en question des pratiques pédagogiques, de l'organisation des projets de modèle de gestion, etc. »; « être en accord avec les valeurs qu'une telle école véhicule »; « ne jamais croire qu'on peut y arriver seul ou seule : c'est impossible. Il faut partager, discuter, chercher avec l'autre, les autres »; « croire aux enfants, les respecter, et croire à l'apport très riche des parents »; « accepter les changements avec patience »; « manifester de la chaleur, de l'empathie, de la générosité ».

En un mot, comme l'ont résumé deux des intervenants, être profondément humain et « *être humble et fier de l'être!* ».

Comme on peut le constater, on n'est pas loin d'une véritable vocation!

UN PUR RAVISSEMENT!

(La présence des parents est-elle indispensable au succès de la réforme?)

Soit que la question fût très délicate, soit que, la rencontre se prolongeant, on fût un peu fatigués, les réponses à cette question n'ont pas été très nombreuses.

En fait, elles sont venues surtout des directeurs ou directrices d'écoles où la participation des parents est chose acquise. Les autres espèrent en silence, faut-il croire?

En résumé, là où cette participation existe, ce n'est pas toujours le bonheur parfait, loin de là, mais on s'efforce de rester ouvert; « Des jugements, il y en aura toujours, chez nous ou ailleurs, à l'école "alternative" comme à l'école "traditionnelle". Alors? » Et quand on va au-delà de cette inévitable « confrontation », cet apport des parents constitue « un pur ravissement » dont on serait bien mal avisé de se passer.

« ENCORE UN PAS, UN PETIT PAS... »

(Pensez-vous pouvoir continuer d'aider les autres écoles?)

« Nous en avons même la responsabilité! », a été la réponse d'une intervenante. « Il faut s'ouvrir, nous avons trop souvent fonctionné en vase clos. Il faudra ne pas craindre de dire qu'on s'est trompé parfois et bien montrer que, ce qu'il faut, c'est de faire petits pas après petits pas; insister sur la nécessité de mettre l'accent sur le processus bien plus que sur le résultat obtenu. »

« Soyons aussi conscients, a fait valoir une autre intervenante, que nous faisons peur! Déjà, si les autres viennent chercher des outils, ce sera énorme! Il faut leur dire que ça peut être simple. »

« Mais, dit un troisième, ça prend du temps...beaucoup de temps! Et on ne sait pas toujours avec quoi nos visiteurs repartent. Aussi, faudrait-il s'organiser davantage pour bien les guider, bien les encadrer. On ne peut les laisser partir sans leur garantir de l'aide. »

« Soyons patients et allons chercher la richesse de l'autre. »

« N'oublions pas qu'il y a diversité entre les écoles "alternatives" et au sein même de chacune d'entre elles. Nous avons une vision à partager : celle d'une pédagogie qui est constamment en démarche, qu'on requestionne constamment. »

« Il faut chercher à connaître ce qu'ils veulent au juste, partir de ça et partager une passion commune. »

« Chez nous, on reçoit une quinzaine de stagiaires annuellement. C'est vrai que ça prend du temps, mais on a des documents écrits, ça nous aide et, ne l'oublions pas, les enfants adorent montrer aux visiteurs ce qui se passe dans **leur** école! »

Et, comme l'a si bien dit un participant : « Il y aurait encore beaucoup à dire! »

Yvon Côté est responsable du dossier de l'audiovisuel et de la télévision éducative à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation.

1. LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition. Guérin, ESKA. 1993, p. 37.*

Photo : Denis Garon

ENSEIGNER ET APPRENDRE DANS UNE PERSPECTIVE CULTURELLE

« L'avis du Conseil supérieur de l'éducation* Rénover le curriculum du primaire et du secondaire *(1994) signalait déjà les lacunes du curriculum d'études actuel en matière de culture. L'exposé de situation des États généraux sur l'éducation reprenait ce point et indiquait que c'était là une des lacunes importantes qu'il fallait corriger. Mais pour beaucoup, cette correction se résume très souvent à l'accroissement de la place faite dans le curriculum à la littérature, aux arts, à l'histoire. Or, nous pensons que cela ne peut suffire. C'est la perspective générale du curriculum d'études qu'il faut infléchir pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle. » (Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, dit rapport Inchauspé, page 24.)

Ce n'est pas la première fois que *Vie pédagogique* propose une réflexion sur la relation culture-école. Nombre d'articles déjà parus dans la revue ont mis en évidence des pratiques de pédagogues qui, depuis longtemps, ont su intégrer dans leur enseignement une perspective culturelle riche et signifiante. Le dossier du numéro de mai-juin 1993 intitulé « L'école et la culture : un tandem pour former des êtres humains », comme son titre l'indique, portait également sur cette question et, par la richesse et la pertinence de son contenu, présente, encore aujourd'hui, un intérêt certain.

Toutefois, comme le sujet est extrêmement vaste et – nous avons pu le constater à maintes reprises ces derniers mois – on ne peut plus chaud, nous avons choisi de poursuivre la réflexion sur ce dossier. Ce faisant, *Vie pédagogique* n'entend évidemment pas vider la question ni mettre un terme aux débats en cours sur le sujet. Toutefois, nous espérons que les articles présentés dans les pages qui suivent permettront aux lectrices et aux lecteurs de la revue d'enrichir leur compréhension des raisons pour lesquelles on doit offrir aux élèves des situations d'apprentissage dans une perspective culturelle et de reconnaître diverses façons d'intégrer cette approche dans le contexte de la présente réforme du curriculum qui, tout en reconnaissant l'importance de l'acquisition des connaissances, vise surtout à ce que les jeunes puissent véritablement en saisir le sens et l'apport dans leur vie actuelle et future.

La culture, c'est ce qui nous permet de comprendre le monde, c'est-à-dire de comprendre comment les hommes et les femmes ont répondu par le passé et répondent aujourd'hui aux questions et aux problèmes posés par la vie, mais aussi comment ils ont concrétisé leurs rêves et leurs projets. La culture constitue donc un outil majeur pour la compréhension de notre réalité contemporaine et un appui essentiel à notre propre contribution au monde d'aujourd'hui et de demain.

Puisqu'elle est partie prenante de tout ce qui fait la richesse de la pensée et de l'activité humaines, la culture ne peut, comme le rappelle l'extrait du rapport Inchauspé présenté en introduction, demeurer le lot exclusif de quelques disciplines comme les arts, la littérature ou l'histoire.

De plus, il ne suffit pas d'offrir aux élèves du Québec des programmes avec des contenus culturellement riches, mais il faut également et surtout favoriser le développement d'une posture mentale chez les enseignantes et les enseignants comme chez les jeunes, qui leur permette de recourir aux référents culturels pour accroître la signifiance des apprentissages et en favoriser le transfert. C'est ce que rappelle d'ailleurs Denis Simard, professeur à l'Université Laval, dans le texte qui suit : « La culture n'est pas d'abord dans les programmes, elle est dans des enseignants qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à notre besoin de comprendre et nos attentes de sens. »

Ainsi, d'entrée de jeu, M. Simard nous propose une lecture de la notion de compétence qui contribue au renouvellement de la problématique de la culture dans l'enseignement. Puis, dans la deuxième partie de son article, l'auteur suggère différentes pistes de travail qu'il juge essentielles au rehaussement culturel de l'école québécoise.

Par la suite, Clermont Gauthier, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), propose une réflexion sur la formation de pédagogues cultivés. Associé de très près à la révision des orientations ministérielles en formation initiale, M. Gauthier, après avoir précisé en quoi consiste la tâche culturelle de l'enseignante et de l'enseignant, traite des conditions à mettre en place dans la préparation des futurs maîtres pour que ces derniers, comme il le dit si bien, *« mettent en scène la culture de manière à donner du plaisir au cœur des élèves »*.

Le troisième article, signé Noëlle Sorin de l'Université du Québec à Trois-Rivières, porte sur la culture des jeunes. Partant du principe que l'intégration d'une perspective culturelle dans l'enseignement permettra d'accroître la signifiance des apprentissages des élèves, on peut aisément en conclure qu'elle sera d'autant plus efficace qu'elle s'inscrira d'abord et avant tout dans la compréhension et la reconnaissance de leur propre culture. Aussi M^me^ Sorin présente-t-elle un portrait actuel de la culture et des sous-cultures des jeunes ainsi que des différents facteurs ou éléments qui marquent leur développement.

Comme il a été souligné au début du présent article, l'intégration

d'une perspective culturelle dans l'enseignement et dans l'apprentissage n'est pas un fait nouveau et totalement absent des pratiques pédagogiques passées et actuelles, bien au contraire. Nous nous rappelons tous d'ailleurs des hommes et des femmes qui, lorsque nous étions élèves, nous ont marqués par leur façon de nous aider à mieux comprendre le monde dans lequel nous vivions et, ce faisant, de nous inviter à un questionnement, voire à un engagement continu. Ce dossier devait donc faire une place importante à des exemples de pratiques culturellement riches et stimulantes. Ces exemples, principalement recensés par Diane Saint-Jacques de l'Université de Montréal, sont suivis d'une analyse de cette dernière, faisant ressortir les principales caractéristiques de ces pratiques.

Dans le but de soutenir les pratiques enseignantes en matière d'intégration d'une approche culturelle, Hélène Béchard de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation présente, dans l'article suivant, une grille d'évaluation de la portée pédagogique des référents culturels proposés aux élèves.

L'avant-dernier texte du dossier, signé par Johanne Jourdain, illustre très concrètement comment l'intégration d'une perspective culturelle dans des activités de lecture proposées à des élèves du primaire peut contribuer à accroître considérablement la motivation à lire chez ces derniers.

Enfin, un dossier portant sur la culture, l'enseignement et l'apprentissage ne pouvait logiquement se terminer sans une réflexion sur la nécessaire ouverture de l'école à son milieu. En effet, comme le démontre avec une simplicité des plus éloquentes l'auteur de cet article, M. Roland Arpin, l'enseignante ou l'enseignant qui adopte une posture pédagogique intégrant une réelle perspective culturelle reconnaît, dans l'environnement plus ou moins immédiat de l'école, une source intarissable d'occasions d'apprentissage en continuité.

Bonne lecture!

Monique Boucher

MARQUE-T-ELLE LE NAUFRAGE DE L'APPROCHE CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT?

par Denis Simard

Introduction

La notion de compétence occupe présentement une place enviable en éducation. À la suite de plusieurs pays industrialisés, le Québec vient de prendre le train des compétences. En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise* a été élaboré selon l'approche par compétences. Désormais, ce qui est demandé aux enseignants, c'est de faire acquérir à leurs élèves des compétences disciplinaires et transversales liées à des domaines d'expérience de vie. Le changement est abrupt et ne se ramène pas à un simple caprice de vocabulaire. Il vise à recentrer l'école sur l'apprentissage et sur la mobilisation de connaissances et de savoir-faire dans des situations complexes. Pour plusieurs, l'alignement de l'école sur les compétences marque le naufrage du rehaussement culturel des programmes d'études et l'arrimage de l'école québécoise aux impératifs de l'utilitarisme économique. J'ai glané au passage des propos représentatifs de cette inquiétude : « La mission fondamentale de l'école, c'est de transmettre un savoir culturel aux nouvelles générations pour le bien-être à venir de l'humanité. Ce n'est pas de développer des compétences pour que quelqu'un devienne habile dans un domaine précis et serve le marché du travail le mieux possible » (N. Doré, *Le Devoir*, 8 janvier 2000). Dans un article récent, Gérald Boutin et Louise Julien se font l'écho de ce dernier : « L'une des limites importantes de la réforme actuelle, c'est qu'elle tend à banaliser les connaissances, qu'elle assujettit aux compétences. (…) Il y a là une vision pragmatique de l'accessibilité aux connaissances et à la culture en général qui interpelle nombre d'observateurs » (*La Presse*, 2 septembre 2000, p. B 3). Prenant la parole à l'Université McGill à l'occasion d'un

Photo : Denis Gabriel

colloque portant sur la crise des humanités, Lise Bissonnette juge « troublant » qu'« on ne parle plus d'éducation mais bien de formation qualifiante ». D'autres, enfin, estimant nécessaire la réforme, craignent pourtant « une dérive techniciste qui nous fasse perdre de vue l'essentiel » (Claude Lessard, *Le Devoir*, 17 novembre 1999). Ces appréhensions sont-elles fondées et justifiées? L'approche par compétences (APC) compromet-elle le rehaussement du niveau culturel de l'école québécoise tant réclamé depuis le début des années 90, en particulier dans le sillage du Conseil supérieur de l'éducation (1994[1])? Marquerait-elle le naufrage ou l'abandon de l'approche culturelle dans l'enseignement? Serait-ce la compétence contre la culture?

Telle qu'elle est formulée, cette antinomie est loin d'être récente. C'était déjà le combat de Platon, affirmant la prééminence du savoir et de la vérité sur le pragmatisme des sophistes, du contenu par rapport à la forme. Comme le remarque Reboul (1989), cette antinomie surgit avec la pédagogie elle-même. En effet, dès qu'une pédagogie apparaît, on est tenté d'opposer la matière à la manière, le point d'arrivée au chemin, le résultat au processus. Vingt siècles plus tard, le débat perdure : d'un côté la pédagogie, de l'autre la culture; d'un côté la pédagogie traditionnelle, de l'autre la pédagogie nouvelle; d'un côté les contenus, de l'autre l'activité de l'élève; d'un côté la culture au sens humaniste, de l'autre la culture au sens sociologique (Forquin, 1989); d'un côté les compétences, de l'autre la culture. Sous des termes différents, ce sont chaque fois des points de vue sur l'homme, l'éducation et la culture qu'on défend, des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour l'heure, une bonne part du débat autour des compétences se fait dans les termes de cette antinomie. J'y reviendrai.

Le présent texte propose quelques réflexions sur la question en titre et se divise en deux parties. D'abord, sur un plan théorique ou conceptuel, je montrerai qu'une certaine lecture de la notion de compétence ne s'oppose pas fatalement à la culture, aux savoirs ou aux contenus. Bien comprise, elle contribue

même au renouvellement de la problématique de la culture dans l'enseignement, pensée cette fois comme l'élaboration d'un rapport personnel de l'élève à celle-ci. Puis, je proposerai des pistes de travail qui me paraissent essentielles pour que se réalise le *rehaussement du niveau culturel de l'école québécoise*. Nous verrons alors que l'élaboration d'un rapport personnel de l'élève à la culture doit s'accompagner de la détermination d'une culture pensée comme objet.

1. Entre la transmission et la spontanéité : la compétence[2]

Afin de préciser la notion de compétence, j'aimerais développer l'aspect de l'antinomie présentée plus haut. Nombre de débats en éducation au 20e siècle tournent autour de l'opposition entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle. La première, plus attachée à la matière qu'à la manière, est axée sur un contenu fortement hiérarchisé, identifié pendant longtemps aux humanités gréco-latines. L'essentiel de ce que devait alors transmettre l'éducation transcendait les fluctuations historiques comme les particularismes culturels et relevait d'une mémoire commune, d'un socle immuable de références et de valeurs qui disposait chaque personne à l'universel (Finkielkraut, 1985, 1987). La finalité ultime de l'école se ramenait à un seul terme : la culture considérée comme absolu intemporel. Mais les choses ont bien changé : l'école, les élèves, les mœurs et les valeurs, le milieu social dans son ensemble. Depuis, on a pris conscience que ce que l'éducation traditionnelle transmettait, et qu'on désignait par le terme de culture, représentait une éducation trop étroite qui ne pouvait plus répondre aux exigences d'un milieu social, économique ou culturel perpétuellement renouvelé. Au Québec, la commission Parent en a pris acte, les humanités prenant place dans un univers polyvalent de connaissances où les sciences et les techniques jouaient un rôle de premier plan. Même si le curriculum s'est transformé et malgré l'intention de privilégier une pédagogie active centrée sur l'élève, les pratiques pédagogiques sont, dans l'ensemble, demeurées largement traditionnelles. En réalité, à des degrés variables selon les disciplines, il s'agissait toujours de transmettre des savoirs, des savoir-faire et des valeurs, consacrant l'idée que le savoir est une chose inerte, une entité abstraite à l'extérieur de l'élève, considéré comme un récepteur passif.

En réaction à la pédagogie traditionnelle, le courant novateur propose de partir de l'enfant, de ses expériences, de ses désirs et de ses besoins. Autant la pédagogie traditionnelle réclame une coupure du milieu, la clôture de l'école, autant la pédagogie nouvelle dénonce cette coupure et demande d'adapter l'école à la vie, d'accueillir et d'éduquer les élèves en respectant leurs différences individuelles. S'opposant au cloisonnement disciplinaire, à l'universalisme abstrait d'une raison qui écarte le cœur, la pédagogie nouvelle propose plutôt de partir de situations globales, plus concrètes et plus proches de la réalité des élèves (Trousson, 1992). Pour reprendre le cas du Québec, disons que la réforme des programmes de la fin des années 70 s'est largement abreuvée de cette nouvelle version de l'humanisme. Mais dans les faits, elle s'est traduite par des programmes cloisonnés, fortement hiérarchisés par des objectifs liés aux comportements observables et beaucoup plus proche d'une conception à dominante « systématique-technologique » que d'une conception humaniste, pourtant amplement favorisée dans les publications du ministère de l'Éducation, comme le soulignait, en 1987, le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis intitulé *Les visées et les pratiques de l'école primaire*.

Avec le recul, l'expérience éducative des dernières décennies révèle que les deux pédagogies comportent des lacunes qui réclament des approches différentes. D'abord, la pédagogie traditionnelle néglige la participation de l'élève au sens à construire. La culture n'existe pas quelque part comme une entité abstraite et immuable au-dessus des êtres humains, mais selon des appropriations diversifiées qui ne sont pas sans lien avec les questions, les préoccupations et les attentes de sens de l'élève, de même qu'avec les préalables du milieu et des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). C'est la raison pour laquelle il faut en tenir compte dans la mise en place de situations pédagogiques diverses, afin que les élèves donnent un sens aux savoirs scolaires et accèdent à une culture plus poussée. Dans un récent ouvrage, Zakhartchouk (1999) rappelle que le « combat culturel (...) nécessite la mise en œuvre d'une stratégie, la mise en place de dispositifs, l'utilisation de la "ruse pédagogique" » (p. 29) et la prise en compte de l'autre, de ses besoins et motivations, de ses références comme de ses représentations. Autrement, une bonne part des élèves demeurent au pourtour de l'enceinte culturelle, qui leur paraît bien inutile et sans intérêt. Par ailleurs, selon Perrenoud (1998), la pédagogie traditionnelle n'a rien à offrir aux élèves qui assimilent correctement les savoirs scolaires mais qui demeurent incapables de les utiliser dans d'autres contextes. Pour cette catégorie d'élèves, l'approche par compétences est l'occasion de travailler le transfert par des activités de développement qui se veulent plus riches et plus complexes que des activités structurées selon des objectifs de comportements observables. En ce qui concerne la pédagogie nouvelle, nous reconnaissons aujourd'hui que ni la créativité ni l'expression libre de soi ne nous dispensent, dans l'élaboration de notre rapport avec le monde, de modèles, de références, de signes et de symboles d'humanité déposés dans des œuvres de culture. En d'autres termes, la culture est incontournable dans la connaissance de soi, des autres et du monde.

Entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle, entre, d'un côté, l'enseignement, le savoir et la transmission des connaissances et, de l'autre, la spontanéité, la créativité et l'expression libre, quelle voie demeure praticable? Existe-t-il une synthèse de ces notions qui montrerait le savoir comme une construction dynamique correspondant à l'activité de l'élève en interaction avec les autres dans des situations d'apprentissage complexes et signifiantes? À mon avis, la compétence est précisément ce que nous cherchons. Elle dit simplement que la culture ou les savoirs ne constituent pas un bagage inerte, mais une forme dynamique en construction qui correspond à l'activité de celui qui l'acquiert (Reboul, 1989). La compétence ne s'oppose ni aux savoirs, ni aux contenus, ni aux disciplines; elle déplace seulement l'accent sur leur mise en œuvre au sein d'une situation qui les mobilise. Autrement dit, dans l'optique de la compétence, l'élève doit non

Photo : Denis Garon

seulement connaître une chose, mais « s'y connaître » (Reboul, 1991), c'est-à-dire être à la hauteur de cette chose, savoir se tirer d'affaire, transiger avec elle efficacement, bref utiliser et mobiliser ses ressources à bon escient et au bon moment (Perrenoud, 1998, 1999a). Somme toute, la compétence est affaire de jugement; elle ne va pas sans les savoirs et le savoir-faire, mais elle les dépasse par le fait qu'elle les intègre (Reboul, 1991).

La notion de culture ne dit pas autre chose quand on l'examine du point de vue de sa dynamique (Simard, 1999). Si la culture permet de comprendre le monde, alors qu'est-ce que comprendre? Il n'existe pas de compréhension sans une culture qui la précède[3]. D'une certaine manière, la culture possède une autonomie, des règles, des normes, des codes, des objets et des principes auxquels sont rattachés nos projets de compréhension. On comprend toujours le monde depuis cet horizon préconstitué de signes, de symboles, de valeurs et de significations qui viennent à nous par l'entremise de l'éducation et qui nous fournissent des façons de voir, des références et des outils conceptuels. Mais s'il est vrai qu'il n'existe pas de compréhension sans une culture qui la précède et la soutient, il est aussi vrai de dire que la culture ne constitue pas le seul facteur déterminant de la compréhension. Toute culture, pour se transmettre et se renouveler, exige la participation d'un sujet qui l'interprète. Il n'existe pas de culture sans la compréhension qui en est le principe. En conséquence, la compréhension ne loge ni du côté de l'objet ni de celui du sujet, mais dans cet entre-deux où le dialogue se noue. Dans cette rencontre avec la culture, l'être humain est le partenaire d'un dialogue où l'un et l'autre se transforment. Cette brève analyse révèle un trait profond de la culture, à savoir qu'elle est, par essence, dynamique et correspond à l'activité de celui ou celle qui l'acquiert en interaction avec les autres et son milieu culturel.

Ainsi comprise, l'approche par compétences ne s'oppose à la demande de rehaussement culturel des programmes d'études que dans la seule perspective où cette dernière se ramène uniquement à une somme de savoirs consacrés que l'élève doit ingurgiter et restituer, à l'idéal encyclopédique en fait, où le savoir exige de faire le tour des connaissances humaines. Il est évident que les médiations culturelles sont essentielles dans l'élaboration de son rapport avec le monde; toutefois, elles ne fonctionnent pas à vide, *in abstracto*, indépendamment de celui ou celle qui cherche à comprendre, mais dans un projet de compréhension où on leur donne un sens en se les appropriant (Simard, 1999). Dans cette perspective, la culture est moins conçue comme un objet, bien qu'elle s'y rapporte et s'en imprègne, que comme un rapport, une appropriation, un transfert et un facteur de jugement. Je rejoins d'ailleurs ici les analyses de Reboul (1992). La culture est un certain rapport du sujet avec ce qu'il sait. C'est l'individu qui cherche à comprendre, qui remet en question ses savoirs et le monde et qui se questionne. La culture, c'est l'appropriation du savoir, la capacité de le faire sien, de le traduire, de l'interpréter, d'en faire sa chose, ses mots et ses images, de le vivifier en le remettant en question et de le rendre utile dans sa situation. La culture, c'est aussi ce qui rend possibles le transfert des savoirs, la mobilisation, dirait Perrenoud (1999a), et qui est la capacité de s'en servir à bon escient dans des contextes autres que ceux où on les a acquis. La culture, enfin, c'est l'aptitude au jugement. Et la formation du jugement humain n'est-elle pas nécessaire dans un monde qui ne sera jamais entièrement scientifique et technique, dans un monde marqué par l'incertitude, le pluralisme et le conflit des valeurs? Je pense, comme Reboul (1991), que la notion de compétence respecte les caractères formels de la culture, c'est-à-dire la culture comme rapport, appropriation, transfert et facteur de jugement, mais en la délivrant d'un contenu inutile et superflu. Dans cette optique, la notion de compétence contribue au renouvellement de la problématique de la culture dans l'enseignement; elle permet de définir cette dernière non seulement comme une somme de savoirs consacrés, mais comme un rapport à soi, aux autres et au monde (Charlot, 1997), comme une aptitude au jugement (Reboul, 1991).

Cela étant dit, pour plusieurs, il n'est pas toujours évident que l'approche par compétences confirme et permet d'effectuer le virage tant réclamé vers la culture. Il faut dire que la ligne entre le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997a) et le *Programme de formation de l'école québécoise*, en passant par l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997b), n'est ni droite ni parfaitement claire et cohérente, mais sinueuse, marquée par des ambiguïtés et des modifications qui indiquent des conceptions différentes de la culture et de l'éducation. L'énoncé de politique éducative ne reprend pas exactement les propositions du rapport Inchauspé en matière de culture. Entre celui-ci et le *Programme de formation de l'école québécoise*, un glissement s'opère d'une conception culturelle de l'éducation, prenant elle-même appui sur une conception patrimoniale[4] de la culture, à une conception de la culture comme compétence. Mais je pense qu'il faut se garder d'interpréter ce glissement comme une opposition nette entre deux conceptions irréconciliables de la culture et de l'éducation. La culture comme compétence, telle qu'elle est décrite dans le présent texte, n'est pas incompatible avec la culture pensée comme objet. Il faut voir l'action culturelle de l'école comme l'élaboration d'un rapport de l'élève à la culture, c'est-à-dire comme la mise en place de situations pédagogiques signifiantes où il s'agit d'adapter la culture aux questions, aux champs d'intérêt et aux attentes de sens de l'élève et de l'amener en retour à satisfaire aux exigences de la culture (Simard, Martineau, 1999). Ainsi, et d'après les termes de Dumont (1968), l'école n'enseigne pas la culture première, ce qui ne l'empêche pas de s'en servir pour amener les élèves à la culture seconde. Le rehaussement du niveau culturel de l'école québécoise revêtira de multiples visages, selon les synergies des milieux, les enseignants et les domaines d'apprentissage. Et pour qu'une évolution se produise en ce sens, on me permettra de proposer des pistes de travail qui me paraissent essentielles.

2. Pour le rehaussement de la formation culturelle des élèves

Le départ est donné, le mouvement est amorcé. Il faut maintenant le laisser évoluer en demeurant vigilant et ne pas céder à la tentation de tout remettre en cause au moindre obstacle. L'approche par compétences représente un changement d'envergure et suscite une part légitime de doute et de scepticisme. Pour cette raison, elle devrait s'accompagner d'une pédagogie qui en explique les motifs, les orientations et les finalités, car il est en effet plus facile de prendre part à un changement et d'y persévérer quand il a fait l'objet d'une adhésion rationnelle et libre. Ce souci pédagogique est nécessaire afin de susciter la mobilisation et l'engagement des acteurs ayant une responsabilité individuelle et collective dans la mise en œuvre du *Programme de formation de l'école québécoise*, du ministère de l'Éducation aux cadres scolaires, du personnel enseignant aux formateurs des maîtres, du conseil d'établissement aux parents d'élèves. Notre premier devoir est donc de bien comprendre l'approche par compétences, de l'expliquer, de s'approprier ses fondements et ses visées et surtout d'examiner minutieusement sa relation avec la notion de culture et la demande de rehaussement culturel de la formation scolaire. Ce rehaussement culturel selon l'approche par compétences ne doit pas simplement consister en l'ajout de contenus culturels dans les programmes; il implique également la mise en place de situations d'apprentissage axées sur l'activité et la recherche de l'élève, qui lui permettent d'entrevoir la pertinence des connaissances ainsi que d'en reconnaître le sens en les liant aux questions qui le préoccupent et à des pratiques sociales de référence.

Deuxièmement, afin d'offrir aux élèves la meilleure formation culturelle possible, il faut s'assurer d'un équilibre entre les cinq grands domaines d'apprentissage et de connaissance que sont les langues, l'univers social, les arts, le développement personnel et le champ

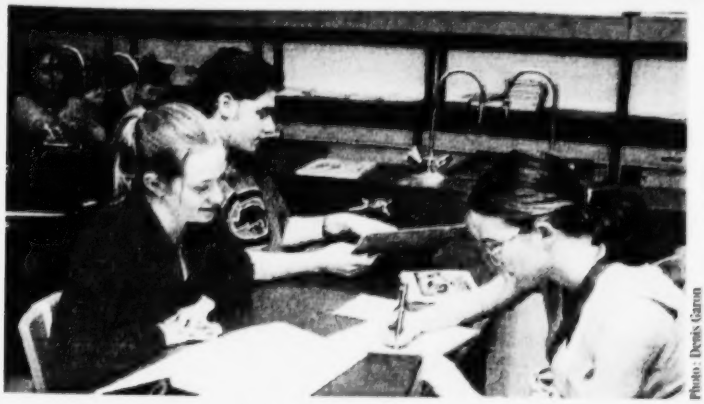


Photo : Denis Garon

comprenant la mathématique, les sciences et la technologie. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, ces domaines d'apprentissage sont considérés non seulement dans leur complémentarité, mais aussi dans leur interaction avec des compétences transversales et des domaines d'expérience de vie. Cet équilibre est essentiel, car il permet aux élèves de se faire une culture générale tout au long de leurs apprentissages et de leur parcours scolaire. Puisque seules certaines matières font l'objet d'un temps d'enseignement prescrit, il est nécessaire d'être vigilant pour celles dont le temps prévu est seulement indicatif, de manière à leur garantir une place suffisante dans la grille-matières et à réaliser les objectifs d'une formation culturelle de base. Dans cette optique, l'école, en particulier le conseil d'établissement, a la responsabilité fondamentale de maintenir cet équilibre et d'apprécier les propositions relatives à la grille-matières à la lumière d'une conception équilibrée du programme d'études en matière de culture. Autrement, l'objectif de rehaussement du contenu culturel du « menu scolaire » se voit sérieusement compromis.

Troisièmement, il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chaque domaine d'apprentissage, et ce, pour chaque cycle d'enseignement, ce qui nécessite non seulement de déterminer les contenus culturels eux-mêmes, en justifiant leur pertinence, leur consistance, leur valeur éducative et culturelle et leur place dans un programme d'études, mais encore de considérer l'histoire de la discipline en question. Privilégier ainsi une perspective historique, c'est aussi permettre aux élèves de prendre conscience de la civilisation à laquelle ils appartiennent, c'est-à-dire plus de 2 500 ans d'histoire et d'efforts gigantesques investis dans la connaissance du monde et de l'être humain, dans l'action morale et politique. Cette préoccupation déborde l'enseignement de l'histoire; ce sont toutes les disciplines qui devraient épouser une perspective historique (Simard, Martineau, Gauthier, à paraître).

De plus, il faut prévoir de façon explicite, dans le programme, une ou des compétences à caractère culturel de manière à appliquer l'approche culturelle dans chacune des disciplines et à permettre une connaissance plus complète des différentes productions culturelles. S'il est sans doute vrai que les apprentissages les plus significatifs sont ceux qui mobilisent l'élève, que la formation culturelle implique la création d'un rapport personnel de l'élève à la culture, il est aussi vrai qu'apprendre, c'est faire face à un héritage humain, à une matrice fondatrice, « à un ordre de savoirs contraignant et transcendant par rapport à l'individu » (Trousson, 1992, p. 92). Il faut donc, en résumé, maintenir un équilibre dynamique entre la culture pensée comme un rapport et celle qui est pensée comme un objet et situer la formation culturelle des élèves à la fois sur un plan horizontal, en considérant l'équilibre entre les grands domaines d'apprentissage considérés comme complémentaires, et sur un plan vertical, en s'assurant de la présence de l'approche culturelle dans chaque domaine d'apprentissage, et ce, pour chaque cycle d'enseignement.

Quatrièmement, cette cohérence à la fois horizontale et verticale doit se concrétiser dans des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. S'il est clair, sur le plan théorique, que l'approche par compétences ne s'oppose pas à l'approche culturelle, il reste à voir comment elle sera mise en œuvre sur le plan pratique. C'est une chose de faire une place aux contenus culturels dans l'enseignement, de les saupoudrer au hasard des questions ou des intérêts spontanés, mais c'en est une autre de les planifier explicitement et de les intégrer à des activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent le développement des compétences disciplinaires et transversales. Comment peut-on construire ces compétences chez les élèves en faisant appel à une approche qui les sensibilise à leur dimension culturelle? Cette préoccupation ouvre tout un chantier qui va dans le sens d'un renouvellement des pratiques pédagogiques. Et tant qu'on ne se donnera pas un cadre théorique solide en ce qui concerne l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement, l'inquiétude sera justifiée quant à un rehaussement significatif du niveau culturel de l'école québécoise.

Cinquièmement, pour assurer le rehaussement culturel de la formation, je pense que la conception socioconstructiviste de l'apprentissage doit être complétée par une approche selon laquelle on reconnaît pleinement le rôle essentiel de la culture dans la formation de l'esprit humain et la construction de la signification du monde. Si le monde est une réalité construite, comme le pensent les socioconstructivistes, il faut voir que cette construction découle de significations qui prennent forme au sein de traditions interprétatives et langagières (Gadamer, 1996). L'apprentissage n'est donc pas uniquement le fruit d'une construction personnelle marquée par des interactions sociales, mais également un processus d'élaboration à partir et au moyen d'une culture qui nous fournit les outils cognitifs et symboliques nécessaires pour comprendre le monde. Comment comprendre l'activité cognitive si l'on ne prend pas en compte la culture et les ressources qu'elle nous propose? Apprendre, comprendre, communiquer, témoigner, apprécier, inventer, interpréter : tout cela n'est possible que parce que nous participons à une culture (Bruner, 1996). Ces compétences ne doivent pas être coupées de leurs fondements culturels. Tout être humain interprète le monde et lui donne une signification à partir d'une histoire et d'une culture dans lesquelles il s'inscrit. Comprendre le monde n'est donc pas uniquement une activité de traitement de l'information ou de construction sociale de la connaissance, mais également un mode d'être fondamental du sujet porté par un projet de compréhension au sein d'une langue et d'une culture. La langue n'est pas un simple outil de communication ou un moyen d'expression; elle est, plus fondamentalement, ce qui parle en nous et ce qui nous constitue comme patrimoine de textes, comme ensemble de règles et comme dialogue interpersonnel (Vattimo, 1991). La culture enfin ne se ramène pas à un ensemble d'informations bien structurées, mais elle constitue notre « mémoire » et notre « distance », notre « milieu » et notre « horizon », notre rapport avec le monde (Dumont, 1968). En ce sens, la proposition du rapport Inchauspé relativement au développement de l'intérêt pour la culture chez l'élève doit être rappelée. Si cet intérêt augmente grâce à l'activité de l'élève, par le dialogue et la rencontre d'autres esprits actifs, alors il importe que ces esprits soient aussi ceux qui nous ont précédés dans l'histoire humaine et qui ont laissé des traces et des œuvres, soit un héritage de culture dans lequel s'enracine la compréhension de soi, des autres et du monde.

Sixièmement, pour favoriser la réussite de l'approche culturelle dans l'enseignement, il faut non seulement la prévoir explicitement dans les programmes, mais aussi former des pédagogues cultivés. La culture n'est pas d'abord dans les programmes, elle est dans les enseignants qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à notre besoin de comprendre et à nos attentes de sens (Simard, 1999). Ce que nous avons dit de la formation culturelle des élèves vaut aussi pour la formation des pédagogues cultivés. Cette dernière implique à la fois l'élaboration d'un rapport personnel à la culture et la détermination d'une culture particulière pensée comme un objet. Elle a pour axe principal

la formation disciplinaire pour autant qu'elle réintègre une réflexion sur la culture et une perspective historique (Simard, 1999), un travail sur le rapport personnel de l'étudiant à la culture et la mise en place d'un lien constant entre les techniques pédagogiques et la formation culturelle (Zakhartchouk, 1999). Il faut donc profiter de la réforme actuelle pour revoir les programmes de formation à l'enseignement et leur faire prendre en compte, beaucoup plus nettement, la perspective culturelle.

Le rehaussement du niveau culturel de l'école québécoise est au nombre des bonnes intentions qui justifient la réforme actuelle. Mais, après l'avoir dit et répété, le plus difficile reste encore de le faire, de le réaliser jour après jour, à l'école et dans la classe, là où la culture se vit et se partage, se forme et se prépare. Autrement, la meilleure des intentions risque le naufrage. Il s'agit là d'un défi qui concerne tous les agents d'éducation de tous les ordres d'enseignement.

Denis Simard est professeur à la Faculté de musique de l'Université Laval et chercheur associé au Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Bibliographie

BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture*, traduit par Y. Bonin, Paris, Retz, 1996.

BERTRAND, Y., et P. VALOIS. *Les options en éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1982.

BROSSARD, L. « Construire des compétences, tout un programme », entrevue avec Philippe Perrenoud, *Vie pédagogique*, n° 112, 1999, p. 16-20.

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 1994.

FINKIELKRAUT, A. « La défaite de Goethe », *Le temps de la réflexion*, 1985, p. 17-29.

FINKIELKRAUT, A. *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.

FORQUIN, J.-C. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989.

GADAMER, H.-G. *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, traduit par P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio, Paris, Seuil, 1996.

MARTINAND, J.-L. *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, gouvernement du Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, gouvernement du Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec, 2000.

PERRENOUD, P. « L'école saisie par les compétences », texte de l'allocution prononcée au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, décembre 1998.

PERRENOUD, P. « Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques », *Raisons éducatives*, n° 2, 1999.

REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1989.

REBOUL, O. *Qu'est-ce qu'apprendre?*, 4e édition, Paris, Presses universitaires de France, 1991.

REBOUL, O. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

RESWEBER, J.-P. *Qu'est-ce qu'interpréter?*, Paris, La Découverte, 1988.

SIMARD, D., et S. MARTINEAU. « Quelle culture à l'école : Goethe ou Herder? », *Pédagogie collégiale*, 12(4), p. 8-12.

SIMARD, D. *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*, thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval, 1999.

SIMARD, D., S. MARTINEAU et C. GAUTHIER (à paraître). *La spécialisation des savoirs et la perspective culturelle dans l'enseignement : une approche herméneutique*, texte publié dans les Actes du congrès de l'Association francophone des doyennes, doyens, directrices et directeurs d'éducation du Canada (AFDEC), tenu à l'Université de Montréal les 8 et 9 juin 1999.

TROUSSON, A. *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette, 1992.

VATTIMO, G. *Éthique de l'interprétation*, traduit par J. Rolland, Paris, Seuil, 1991.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

1. Dans son avis *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, le Conseil signalait les lacunes du curriculum en matière de culture et nous incitait à les corriger.
2. Je tiens cette antinomie d'Olivier Reboul, qui la décrit dans son ouvrage *La philosophie de l'éducation* (1989, p. 56). Je lui suis en partie redevable de ma réflexion.
3. Je m'inspire ici d'une formule de Resweber (1988, p. 43) : « D'un côté, il n'y a point de compréhension sans le support d'une tradition qui lui fournit ses anticipations, ses pré-conceptions et ses instruments. (…) D'un autre côté, il n'y a pas de compréhension sans le rapport à une tradition dont la compréhension est le principe ».
4. Il s'agit ici du sens que Forquin (1989, p. 10) donne à ce terme : « Essentiellement [un] patrimoine de connaissances et de conn[aissances], d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristiques d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive. » Cette conception est à la fois distincte de la culture au sens individuel et « perfectif », de l'homme cultivé, de l'œuvre de « sélection et de décantation », et de la culture au sens sociologique, dont elle demeure toutefois inséparable.

FORMER

DES PÉDAGOGUES CULTIVÉS

par Clermont Gauthier

La culture ne se porte pas comme une médaille sur la poitrine, mais bien comme une nourriture au creux de l'estomac.
Javeau (1974)

Chacun de nous a eu le bonheur de rencontrer, au cours de son parcours scolaire, un maître qui l'a fait grandir, qui lui a fait découvrir d'autres horizons. Chacun – et c'est malheureux – a également côtoyé un enseignant qui l'a démobilisé et fait renoncer aux voyages. C'est par le rapport à la culture que nous analyserons, dans les pages qui suivent, le fonctionnement de l'un et de l'autre.

Deux cas de figure

Je me souviens avec plaisir de cet enseignant du secondaire qui m'a initié au monde de la poésie. Adolescent boutonneux et bougon, j'ai été fasciné par cet enseignant qui nous faisait lire, en ancien français s'il vous plaît, *La ballade du pendu* de François Villon, auteur de la fin du Moyen Âge. Il nous expliquait le contexte de l'époque, le sens de ces mots étranges, la tragédie que vivait l'auteur, qui s'en allait à l'échafaud. Même si tout cela se déroulait à des siècles de distance et sur un autre continent, il réussissait à nous faire vibrer aux mots et aux rimes de l'œuvre. Adolescent, on est parfois trop bête pour dire publiquement qu'on aime même si on adore. La crainte de l'opinion de nos copains nous rend conformistes au point qu'on ne peut extérioriser le profond plaisir intellectuel qu'on ressent. Le pauvre maître ne l'a jamais su, mais il m'avait subjugué.

Je me souviens aussi avec horreur de cet autre enseignant qui m'a dégoûté des mathématiques. Je suivais, tout comme une quarantaine d'autres étudiants, un cours de calcul intégral et différentiel au cégep, les mathématiques 101. L'enseignant arrivait dans la classe puis, sans adresser un regard ni dire un mot aux étudiants, commençait à remplir le tableau noir d'équations. Tout le cours consistait à passer au travers d'une infinité de problèmes et de formules. Après chacun des examens périodiques, le nombre d'étudiants diminuait, si bien qu'en fin de trimestre nous n'étions plus que cinq ou six à nous présenter à l'examen final. De ce nombre, je ne sais combien ont finalement réussi le cours. Je fais heureusement partie de cette minorité. Mais, malgré cela, je ressentis, au terme du cours, un tragique sentiment d'échec : je ne savais toujours pas à quoi servait le calcul intégral et différentiel, à

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

quels types précis de problèmes il avait sans doute permis de répondre dans l'histoire. J'ai suivi et réussi d'autres cours de mathématiques par la suite, mais l'âme n'y était plus.

Qu'est-ce qui distingue profondément ces deux enseignants? La culture? Non, car ils maîtrisaient tous les deux leur objet culturel respectif: le premier, la poésie; le second, les mathématiques. Si ce n'est pas la culture qui les différencie, alors qu'est-ce que cela peut être? Je risque une réponse : le rapport au savoir. Le premier a réussi à créer un rapport positif au savoir qui m'a mis en mouvement en tant qu'élève et donné le goût des lettres. Le second a produit un rapport négatif au savoir mathématique qui m'a conduit, en cette fin de mon adolescence, à ne plus rien vouloir savoir de cette discipline et à m'en exclure moi-même. Examinons le tout de plus près en méditant sur le sens que nous pouvons donner au concept de culture.

La culture comme objet et comme rapport

Il est possible d'abord de définir la culture en tant qu'« objet ». Fernand Dumont fournit un éclairage pertinent pour établir une première distinction par les concepts de culture première et de culture seconde. En effet, pour lui, la *culture première* renvoie à l'ensemble des caractéristiques du mode de vie d'une société ou d'une communauté d'acteurs, au réseau de significations familières dans lequel ils sont enracinés et qu'ils partagent au quotidien. En ce sens, la culture première est intériorisée au jour le jour par imprégnation, par osmose, comme si elle était un donné de la conscience. C'est ainsi que nous sommes tous des héritiers d'une culture première parce que nous avons appris, dès notre plus jeune âge et presque à notre insu, une langue, des conduites sociales, des habitudes de vie, etc.

La culture peut aussi être comprise autrement, c'est-à-dire comme une distanciation, comme un arrachement à la culture première. Ce deuxième sens fait référence à la *culture seconde*, c'est-à-dire à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même. Les disciplines scientifiques, littéraires et artistiques, par exemple, sont autant de manières de s'arracher à sa culture première d'origine pour mieux saisir les significations du monde.

En tant qu'institution vouée à la compréhension du monde, l'école est pour ainsi dire un cercle de culture seconde. Elle sélectionne, parmi les éléments de cette culture, ceux qui paraissent essentiels à la formation d'un être cultivé. Ainsi, on pourrait concevoir les programmes scolaires comme l'ensemble des éléments de culture seconde qu'une société choisit à un moment donné de son histoire pour former des êtres cultivés. Les États généraux sur l'éducation, menés au cours des années 1995 et 1996, ont été l'occasion de débattre dans la société de ce qui devait faire partie de la culture seconde de l'école québécoise. À cet égard, par *L'énoncé de politique éducative* (1997b), qui a conclu ce processus de consultation populaire, on a statué sur la nécessité d'enrichir les programmes des écoles et d'en rehausser ainsi la dimension culturelle.

Mais se limiter à n'augmenter que la quantité des objets culturels à l'école aurait été, sans aucun doute, nettement insuffisant. On le comprend aisément par l'exemple du professeur de mathématiques cité plus haut. C'est pourquoi il est mentionné dans ce document qu'on devrait également favoriser une approche culturelle de l'enseignement (1997b, p. 13). Cette dernière recommandation touche les enseignants de manière complexe et profonde par rapport au rôle qu'ils auront à jouer et, par ricochet, leurs formateurs dans les programmes de formation initiale ou continue. Que peut donc signifier « une approche culturelle de l'enseignement »? Quelles en sont les conséquences pour les formateurs des maîtres? Pour tenter de répondre à cette question, il convient d'examiner au préalable un certain nombre d'éléments.

Pour Charlot (1997), au-delà de sa constitution comme objet, la culture est aussi la construction d'un triple rapport : rapport au **monde**, à **soi**, aux **autres**. Par sa culture première, chaque enfant est déjà héritier du monde et porteur d'une constellation de significations. C'est ainsi qu'il intériorise à son insu des représentations de classes, des stéréotypes, des goûts, des normes de conduite, etc. (rapport au monde). Ces représentations ont également un effet structurant sur son identité personnelle (rapport à soi). En ce sens, Paulo Freire, un éducateur brésilien, a bien décrit l'intériorisation du statut de dominé chez le paysan qui croit être « né pour un petit pain ». Ce faisant, ce dernier accepte sa situation d'oppression comme si elle était naturelle et normale chez ceux de sa condition sociale (rapport à autrui).

Dans mon exemple du départ, la poésie était, selon ma culture première, l'affaire des efféminés. L'enseignant de mon adolescence a réussi à modifier ce rapport au monde que j'avais et, partant, à transformer mon identité (j'étais un amant de la poésie et non un efféminé) qui, à son tour, a changé mon rapport à autrui (pouvoir parler de la poésie avec les copains, qu'ils soient considérés comme efféminés ou non). Ce professeur n'a pas réduit son enseignement à ma culture première, mais il a su tisser à sa manière un lien entre mon monde et le sien.

La tâche culturelle de l'enseignant

Si l'école peut être considérée comme un cercle de culture seconde, c'est qu'elle a précisément pour fonction de transformer ce rapport au monde, à soi et à autrui dont a hérité l'enfant et dont il est porteur par sa culture première, afin de le faire accéder à la culture seconde. Or, dans notre société contemporaine, la culture première de l'enfant n'est plus homogène comme autrefois, mais bien fortement éclatée. Le défi de l'enseignant est d'autant plus difficile à relever qu'il doit tenter de transformer ce rapport chez chacun de ses élèves.

En tant qu'adulte scolarisé, l'enseignant s'est progressivement détaché de sa culture première pour accéder à la culture seconde. En ce sens, il est doublement héritier : d'une culture première qui l'a façonné depuis sa tendre enfance et d'une culture seconde qu'il a acquise par la suite. Par ailleurs, au cours de sa formation, il a aussi peu à peu modifié son rapport au monde, à lui-même et à autrui. La posture qu'il a acquise au fil du temps et de ses études peut finalement être fort éloignée de celle de chacun des élèves qui lui sont confiés. Sa tâche consistera donc à entrer en relation avec eux pour qu'ils établissent un nouveau rapport au monde, à eux-mêmes et à autrui et deviennent des êtres cultivés. L'apprentissage deviendra significatif pour les élèves quand l'enseignant réussira à tisser des liens avec leur contexte, leurs préoccupations et leurs repères afin de les faire accéder à d'autres rivages. C'est pourquoi, même si ce n'est pas la fonction de l'école d'enseigner la culture première, elle peut néanmoins partir de celle des élèves

pour leur faire acquérir la culture seconde valorisée par la société, à défaut de quoi l'élève se sentira toujours comme un étranger à l'école et en deviendra sans doute un exclu. En ce sens, Zakhartchouk (1999) définit de manière générale le rôle du maître comme étant celui d'un « passeur culturel » par référence à celui qui aide à franchir un obstacle, qui accompagne dans le voyage, qui permet de passer d'une rive (la culture première) à l'autre (la culture seconde).

Photo : Denis Garon

La formation du pédagogue cultivé

On s'en souvient, les programmes de formation des maîtres ont été transformés de manière importante au cours des années 90. Parmi les changements importants, mentionnons le passage de trois à quatre années d'études pour tous les baccalauréats en enseignement. De plus, la formation pratique a été allongée à un minimum de 700 heures. À cela s'ajoute l'élaboration de dispositifs plus précis pour ce qui est de l'agrément des programmes avec la création du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).

La réforme actuelle des programmes d'études primaires et secondaires nécessite des ajustements à la formation des maîtres à l'université. À cet effet, le ministère de l'Éducation a mis sur pied, en novembre dernier, un comité chargé d'élaborer des orientations et de déterminer les compétences attendues en ce qui concerne cette formation. Ce comité a déposé au début de l'automne 2000, aux fins de consultation, une version de son rapport intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (Martinet, Raymond, Gauthier, 2000). Deux orientations majeures y sont énoncées : la professionnalisation de l'enseignement et la formation d'un maître cultivé. Celles-ci ne sont pas nouvelles, puisqu'elles ont déjà été formulées sommairement dans une série de documents antérieurs (ministère de l'Éducation, 1997a, 1996a, 1994, 1992). En ce sens, ce rapport ne constitue pas une révolution en regard de ce qui existait auparavant, mais plutôt une évolution dans la mesure où les orientations y sont davantage explicitées. À cet égard, il convient de mentionner que les universités ont consenti d'importants efforts de renouvellement de leur pratique au cours de cette réforme des années 90. Mais, il faut le reconnaître, il est possible d'aller plus loin et de préciser davantage le sens des orientations qui avaient été décrites fort brièvement dans les documents ministériels antérieurs.

Orienter la formation en enseignement vers une perspective professionnelle, c'est préparer le futur maître à exercer un certain nombre de fonctions précises dans le cadre de son travail. Ces fonctions sont décrites au moyen de onze compétences professionnelles que les futurs enseignants auront à maîtriser au sortir de leur formation. En ce sens, former un chimiste ne signifie pas la même chose que former un enseignant de chimie. Alors que le premier est préparé à travailler dans son laboratoire, le second a à faire face à un ensemble d'élèves qu'il doit initier aux contenus prescrits dans les programmes de chimie. Ce contexte précis comporte évidemment des exigences différentes auxquelles le spécialiste de sa discipline n'a pas à répondre.

Cependant, il est clair que l'enseignant ne peut exercer sa fonction s'il ne maîtrise pas les contenus qu'il doit enseigner. Autrement, ce serait faire de l'enseignement un métier purement technique réduit à un ensemble de procédures mécaniques. C'est pourquoi il doit être formé relativement aux objets de culture que sont les diverses disciplines, qui peuvent être considérées comme des ressources qu'il mobilise dans l'exercice de ses fonctions. En outre, non seulement il ne doit pas ignorer le contenu disciplinaire des programmes scolaires, mais il doit aussi connaître les questions épistémologiques et historiques propres à sa discipline.

Cependant, former les futurs enseignants au regard des seuls objets culturels ne saurait suffire. Il faut aussi les amener à prendre en compte le public auquel ils s'adressent, c'est-à-dire les élèves. Autrement dit, l'enseignant, comme professionnel cultivé, est une sorte de médiateur entre la culture première de ses élèves et la culture seconde proposée dans les programmes. Pour ce faire, il doit créer un rapport avec le monde des jeunes pour en arriver à changer leur rapport au monde, à eux-mêmes et à autrui et les guider vers d'autres rives. On comprendra alors que, pour former des pédagogues cultivés, il ne s'agit pas tant d'ajouter des cours de culture dans les programmes de formation (même si ces objets de culture sont essentiels) que d'en arriver à ce que les futurs maîtres mettent en scène la culture de manière à donner du plaisir au cœur de leurs élèves. C'est précisément dans ce rapport à la culture que réside la profonde différence entre les deux enseignants de mon adolescence : l'un donnait de l'appétit, l'autre provoquait l'anorexie.

Clermont Gauthier est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et titulaire de la chaire de recherche en formation des maîtres du Canada.

Bibliographie

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

DUMONT, F. « Le rôle du maître : aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, avril 1971, nº 17, p. 49-61.

DUMONT, F. *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH, 1968.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Orientations et compétences attendues*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, ministère de l'Éducation, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation 1996.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*, Québec, ministère de l'Éducation, 1994.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, ministère de l'Éducation, 1992.

MARTINET, M. A., D. RAYMOND et C. GAUTHIER. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* version provisoire pour consultation, Québec, ministère de l'Éducation, 2000.

SIMARD, D. *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*, thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval, 1999.

SIMARD, D. *Considérations sur le pédagogue cultivé*, Trois-Rivières, Publications des sciences de l'éducation, UQTR, 1995.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. *L'enseignant, un passeur culture*, Paris, ESF, 1999.

ENTRE LEUR CULTURE ET L'IDENTITÉ COLLECTIVE

par Noëlle Sorin

La crise que traverse l'école et les critiques sérieuses qui lui sont adressées sont étroitement liées aux changements qui bouleversent la société elle-même. Nous entendons principalement les changements qu'annoncent l'informatisation de la société et la rupture dans les systèmes de valeurs et de représentations que cela entraîne. C'est la question du sens de ces changements qui est ici posée. Où allons-nous? Mais aussi, quelle signification donner à ces transformations? Que faire pour aider les jeunes à donner un sens à l'école, à la vie?

Photo : Denis Garon

LA MISSION DE SOCIALISATION DE L'ÉCOLE

Une des missions historiques de l'école est de socialiser les jeunes par l'entremise du système complexe d'interprétation du monde que s'est construit la société. La transmission de cet ensemble de valeurs, de représentations, de normes, de comportements et d'idées participe de la construction de l'identité collective, de la cohésion sociale et de la possibilité qu'ont les membres d'une société de communiquer entre eux et de se comprendre. Ce système d'interprétation n'est pas figé dans le temps. Il s'adapte constamment aux changements qui le traversent tout en gardant solides les fondements mêmes de l'identité collective. Par ailleurs, fort de l'adhésion de l'ensemble de la communauté, ce système est perméable à la culture d'autres groupes sociaux, culture qui s'exprime en résonance avec lui, que ce soit pour le défier, le dénoncer, le nier ou s'y fondre.

Ainsi en est-il de la culture des jeunes. De tout temps, génération après génération, les jeunes, en tant que groupe social à part entière, ont leur culture, c'est-à-dire leur façon particulière de s'approprier le système de valeurs et de représentations de la société où ils vivent et de s'y enraciner. Chaque nouvelle génération — et il en est ainsi depuis toujours — se définit en s'opposant à la culture qui l'a engendrée et s'exprime avec son lot de nouveautés, puisées dans l'évolution normale, voire accélérée (en ce tournant de siècle), de la société, et son lot de contradictions qui reflètent souvent les malaises sociaux. La culture des jeunes est riche de multiples facettes que l'Observatoire Jeunes et Société[1] a bien su mettre en évidence en 1999-2000.

Cette culture présente un éventail très large de sous-cultures allant des plus marginales aux plus conservatrices, des plus extrémistes aux plus modérées, en passant par des avenues innovatrices et prometteuses. En effet, il y a les jeunes qui vivent dans la rue par choix ou par exclusion sociale, ceux qui souscrivent à des groupuscules réactionnaires, à des sectes religieuses, mais aussi ceux dont la culture est moins à contre-courant, qui font des études et acquièrent une formation relative à une profession, qui militent pour des partis politiques. Il y a également ceux qui s'impliquent dans des actions communautaires, la protection de l'environnement ou des causes humanitaires, et bien d'autres encore. Chaque groupe recrée le monde et s'exprime par sa musique, sa poésie, sa peinture, sa mode vestimentaire.

Or il semblerait qu'actuellement la mission de socialisation de l'école achoppe chez les jeunes. On en a pour preuves le décrochage scolaire, l'exclusion, la difficulté d'insertion professionnelle, la scolarité abrégée, la précarité de l'emploi, le chômage des nouveaux diplômés, le désintérêt de la chose politique, etc. La liste est longue et révélatrice d'un urgent besoin de repenser collectivement notre vision de l'avenir.

LA DIMENSION CULTURELLE DE LA RÉFORME

Fort de ces sombres constatations, le Québec a effectivement entrepris une réforme majeure de l'éducation à la suite des États généraux tenus en 1995-1996. Entre autres choses, « réaffirmer l'école » dans sa finalité culturelle (outre sa finalité utilitaire ou cognitive), comme le suggérait fortement le rapport Inchauspé[2] (1997), apparaît d'une extrême urgence pour redonner aux jeunes les repères dont ils ont besoin pour comprendre les changements sociaux et s'y adapter, pour « socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble ». Cette dernière formulation correspond à l'un des trois axes autour desquels s'articule le projet éducatif de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec, 2000) :

« Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle remplit cette fonction dans la mesure où elle prête attention au sens que les jeunes donnent à la vie, sur le plan personnel et social. Il lui incombe donc de promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes[3]. »

Dans la réforme actuelle, un des enjeux les plus importants est donc la socialisation de l'élève et sa formation comme citoyen. Pour ce faire, l'école a intégré une dimension culturelle aux disciplines. La révision des programmes d'études favorise dorénavant une approche culturelle de l'enseignement et les savoirs disciplinaires se voient investis d'une valeur formatrice nouvelle par le rehaussement de leur contenu culturel.

« Les savoirs que l'école doit faire acquérir ne sont pas le fruit d'une génération spontanée. Ce sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, mode de vie. Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre. Mais, c'est aussi pour qu'il assimile cette culture, pour qu'il construise par elle une identité intellectuelle et personnelle afin qu'à partir de cette base il soit à son

tour innovateur et même créateur. » (Rapport Corbo, 1994[4].)

L'ambition du ministère de l'Éducation de vouloir rétablir les liens entre éducation et culture, de vouloir réhabiliter le rôle des savoirs eux-mêmes dans les diverses disciplines et selon une perspective culturelle est impérieuse. L'élève, dans sa formation, sera convié aux grands univers de la connaissance et de la culture, ces savoirs essentiels qui sont liés aux langues, au champ de la technologie, de la science et des mathématiques, à l'univers social, aux arts et au développement personnel. Ces savoirs constituent un ensemble de connaissances et de pratiques formant le noyau de la culture.

La compétence culturelle des jeunes du primaire

Malgré cette avancée dans le domaine des savoirs, la réforme en cours souscrit également à l'idée non négligeable que l'intégration d'une perspective culturelle dans l'enseignement et dans l'apprentissage sera d'autant plus signifiante pour les élèves qu'elle s'inscrira d'abord et avant tout dans la compréhension et la reconnaissance de leur culture.

En effet, l'élève du primaire ou du secondaire est déjà initié à une certaine compétence culturelle qui est à la fois « une identité culturelle et une ouverture sur le monde » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1989, p. 4[5]), et ce, grâce à son milieu familial, à son milieu scolaire et à ses loisirs. Or, malgré certaines disparités culturelles d'ordre ethnique, social ou régional, tous les enfants qui fréquentent l'école primaire ou secondaire ont une assise culturelle commune qui, par l'entremise de la conscience de leur identité, indissociable d'une ouverture à l'autre et au monde, façonne un « profil culturel » que le CSE a tenté de définir il y a plus de dix ans, mais dont les grandes lignes réactualisées restent aujourd'hui pertinentes.

Le profil culturel des jeunes se caractérise d'abord par une quantité et une variété impressionnantes de connaissances dans divers domaines, stimulant leurs goûts et leurs préférences. Ces connaissances restent toutefois superficielles, peu articulées. Bombardés d'informations, ayant accès à toutes les cultures, plongés dans le passé comme dans le futur, côtoyant le meilleur et le pire, les jeunes manquent de perspective et d'outils d'analyse de la réalité.

Photo : Denis Garon

L'accès à la connaissance se fait essentiellement par la télévision, Internet et les cédéroms. Ce ne sont pas seulement des contenus qui sont véhiculés, mais aussi des processus et des manières de penser. Ces outils médiatiques proposent un mode de connaissance par l'image, cultivent la pensée fragmentaire. Tout s'équivaut. Les savoirs se juxtaposent, les informations s'additionnent sans hiérarchisation, sans structuration logique. La télévision en particulier impose une approche de la réalité fondée sur l'instantané, magnifiant le spectaculaire, le sensationnel, séduisant par la forme aux dépens du contenu. Pour appréhender la réalité, la structurer et interagir avec elle, le jeune a besoin d'une relation de médiation que ne lui offre plus guère la vie familiale. Ce rôle est désormais dévolu à l'école.

Le profil culturel de l'enfant d'aujourd'hui se manifeste également par une expression de soi plus vive due en particulier à l'expansion du monde des loisirs. Une image personnelle plus positive de même qu'une meilleure perception de soi et de son potentiel s'instaurent grâce aux activités physiques ou à celles qui relèvent du domaine artistique, grâce également aux relations sociales ou à l'éveil intellectuel et spirituel. Nombre d'activités parascolaires et familiales ou d'occasions d'implication dans la vie de l'école lui sont offertes. Dans sa quête de structures et d'encadrement, il apprend des règles de comportement, des démarches de résolution de conflits interpersonnels. Il développe ainsi le sentiment d'avoir prise sur sa vie et de devenir une personne responsable. Mais en même temps, cela peut favoriser le culte de la performance, la compétition au détriment du simple plaisir, du geste gratuit, de la solidarité, des valeurs de partage et de coopération.

Sur ce chapitre, nous pourrions ajouter la fréquentation assidue des jeux informatiques tels que le Nintendo, qui développent la créativité aussi bien qu'une pensée technique et procédurale ou qu'un savoir pratique, le sentiment d'appartenance à un groupe aussi bien que les sentiments de solitude et d'isolement, la ténacité aussi bien que la fuite en avant.

Le profil culturel de l'élève est marqué ensuite par un horizon social élargi allant de pair avec le degré d'ouverture au monde. L'élève appartient à un univers qui évolue très rapidement. Il doit sans cesse faire face à la nouveauté, au changement, à la différence. Internet et la télévision y sont pour beaucoup. Il s'ouvre donc à la tolérance, au respect. La liberté, l'authenticité, la créativité deviennent pour lui des valeurs privilégiées. Par contre, comme nous le mentionnions précédemment, le caractère instantané, fugace et fragmenté de l'information laisse souvent les jeunes dans l'incapacité de contextualiser les événements et de leur attribuer une signification.

On remarque aussi la capacité des jeunes à communiquer avec les autres. Entre autres choses, ils utilisent facilement la langue pour exprimer leurs pensées, leurs goûts, leurs sentiments et leurs émotions. Toutefois, facilement ne signifie pas aisément, et la qualité de cette langue laisse souvent à désirer. La liberté, l'authenticité et la créativité évoquées préalablement n'impliquent pas nécessairement de dire n'importe quoi n'importe comment.

Le profil culturel des jeunes se caractérise également par une sensibilité et une imagination accrues, influencées spécialement par la quantité et la variété des stimulations. La sensibilité peut cependant s'émousser en raison de trop d'émotions intenses, banalisant les perceptions, engourdissant la conscience. Quant à l'imagination, elle est si foisonnante qu'elle en est débridée parfois.

Le profil culturel se distingue enfin par des normes de conduite diversifiées, caractérisées par une pluralité de codes et de modèles de comportement ainsi que d'échelles de valeurs. Ces normes s'inscrivent de plus dans une diversité socioculturelle reflétant bien la société actuelle. Cette pluralité n'est pas sans lien avec l'éclatement de la cellule familiale et les familles reconstituées ou élargies qui en découlent, offrant une certaine liberté de choisir des modèles de personnes plus authentiques, mais engendrant aussi beaucoup d'insécurité et un fort sentiment de non-appartenance. Les jeunes sont véritablement en quête de liens affectifs durables, mais cette pluralité influe sur leur intériorité et leur conscience éthique.

Le profil éthique des jeunes d'aujourd'hui présenterait donc les traits suivants : l'autonomie dans le choix des règles de conduite, le contexte actuel gommant la convergence des codes, bien que les

médias imposent un modèle dominant; la distance et la tolérance liées à la diversité des référents; le désarroi et la confusion par rapport au système de valeurs devant une telle multiplicité de modèles, pouvant conduire à l'anomie, c'est-à-dire à l'incapacité de s'imposer des normes de conduite; l'absence de points de repère, de référentiel, nuisant à l'affirmation d'une identité éthique.

Le contexte actuel de l'accès à une multitude de connaissances, de la pluralité des informations sur le monde et de la diversité des codes de comportement mène les jeunes à un questionnement fondamental, voire métaphysique, jusqu'au cœur même de leur intériorité.

Les jeunes acquièrent donc une certaine compétence culturelle par ce qu'ils vivent au regard de l'accès à la connaissance, marqué par la globalité et l'instantanéité, de l'expression de soi spontanée et diversifiée, de l'horizon social élargi et diversement habité, de la sensibilité et de l'imagination abondamment stimulées et ouvertes sur la création et la libre expression, de même que des normes de conduite multiples et éclatées régissant leurs comportements et leur conscience éthique. « Le cheminement vers cette compétence réside, d'une part, dans l'édification graduelle d'une identité et, d'autre part, grâce à la capacité de relativiser ses propres modèles, normes et valeurs, dans une ouverture élargie sur le monde » (CSE, 1989, p. 30). Paradoxalement, les jeunes, tout en faisant preuve d'une plus grande ouverture au monde, se retrouvent souvent privés des axes de référence qui construisent l'identité individuelle et collective.

La quête du sens au cœur des savoirs disciplinaires

Malgré cette orientation majeure que prend l'école en vue de réaffirmer son projet socialisateur, pour que les jeunes trouvent du sens à l'école et à leur vie, un des dangers potentiels est paradoxalement de partir d'eux, de leur proposer des apprentissages « signifiants », c'est-à-dire liés à leur réalité quotidienne, à leur environnement, à leur culture, aux domaines d'expérience de vie. Cette idée, déjà fortement ancrée dans le monde

Photo: Denis Garnu

scolaire, est très présente dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, dans le sens même des diverses compétences ainsi que dans leurs composantes et leurs manifestations. D'un côté, on assiste à une volonté de rehaussement du niveau culturel des disciplines et, de l'autre, on sous-estime leur apport au sens de la vie, à la lecture qu'elles offrent de l'humanité, on minimise les réponses qu'elles proposent aux questions existentielles qu'on se pose. Et pourtant, les disciplines trouvent leur sens dans la culture.

Ces dernières décennies, on a privilégié une certaine technicité pédagogique au détriment de la finalité culturelle de l'école, en partie sans doute en réaction à la culture savante tant décriée comme étant élitiste et la cause directe de l'échec scolaire d'élèves venant de milieux socioéconomiques défavorisés. Une « logique d'enseignement » s'est peu à peu éclipsée au profit d'une « logique d'apprentissage » (Boillot, 1999[6]). Les savoirs sont devenus secondaires dans la formation des élèves. L'important dorénavant est de leur faire prendre conscience de leurs opérations cognitives dans une tâche donnée, de leur apprendre à apprendre, de les outiller de stratégies et d'autres démarches méthodologiques qu'ils pourront transférer dans leur vie personnelle et professionnelle. Il ne s'agit donc plus « d'un rapport réfléchi au savoir où se construit un rapport de sens », mais d'une objectivation du savoir (Boillot, 1999, p. 62). Se pourrait-il qu'il y ait alors perte du sens des apprentissages pour les élèves?

Nous ne nions pas l'importance de doter les élèves de tels savoir-faire, voire de telles compétences. En fait, ces deux logiques, celle de l'apprentissage et celle de l'enseignement, ne devraient pas s'opposer. Elles ont des rapports de sens au savoir complémentaire. Ainsi, le point de vue socioconstructiviste, adopté dans le nouveau programme, est lié à l'apprentissage certes, mais il confère du sens au savoir comme construction ou comme pratique. L'élève prend part activement à la construction de la connaissance.

D'autre part, dans une logique d'enseignement, le sens est à l'intérieur du savoir. On développe chez l'élève un intérêt pour le savoir en découvrant du sens dans les contenus mêmes à apprendre. L'acquisition de connaissances est valorisée et fait sens chez lui. La visée culturelle de l'enseignement est dès lors primordiale. Il faudra donc veiller à ce que la mission de socialisation de l'école s'institue au cœur même de la construction des savoirs.

Pour conclure, citons d'abord Bruner (1996, p. 36[7]) : « La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme. » Apprenons donc à nos jeunes à utiliser ces outils d'élaboration de la signification, donc de la réalité, pour qu'ils puissent s'adapter au monde et l'améliorer.

Enfin, inspirons-nous de Dumont (1994, p. 67[8]), qui considère que la finalité de socialisation de l'école inclut la « culture comme milieu », dont fait partie la culture des jeunes, et la « culture comme horizon », « ce qui amène l'individu à décrocher de son milieu immédiat, à se donner une vision du monde plus large, une conscience historique, pour accéder aux œuvres de l'esprit, à la littérature, à l'art, à la science. Donc, la culture, c'est ce qu'on pourrait appeler l'univers en autant qu'il a un sens. Ce qu'on appelle les œuvres de culture, c'est l'incarnation, pour ainsi dire, de la signification du monde. » Les disciplines trouvent ici leur vraie raison d'être et la formation culturelle des jeunes donne tout son sens à l'avenir.

Noëlle Sorin est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

1. L'Observatoire Jeunes et Société de l'INRS-Culture et société de l'Université du Québec s'est donné comme objectif de produire, de recueillir et de diffuser des données de la recherche sur les jeunes.
2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, ministère de l'Éducation 1997.
3. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise* Québec, ministère de l'Éducation, 2000, p. 3.
4. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Préparer les jeunes au 21e siècle*, Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, Québec, ministère de l'Éducation, 1994, p. 15.
5. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les enfants du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 1989.
6. BOILLOT, Hervé. « La démocratisation simulacre de démocratie », dans *Comment enseigner? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*, sous la dir. de Joëlle Plantier, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 47-81.
7. BRUNER, Jérome. *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.
8. DUMONT, Fernand. « De la culture appelée québécoise », propos recueillis par Aurélien Boivin et Cécile Dubé, *Québec français*, n° 94, été 1994, p. 64-68.

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE :

UNE PRATIQUE BIEN VIVANTE

par Monique Boucher

Les prochaines pages sont consacrées à huit pédagogues qui ont choisi d'adopter une posture qui leur permet d'intégrer une perspective culturelle à leur pratique professionnelle. Ces enseignantes et ces enseignants ne sont certes pas les seuls à s'être engagés en ce sens. Ils ont toutefois généreusement accepté de témoigner de leur approche respective et d'expliquer les raisons qui ont motivé leur choix. Quelques personnes ont elles-mêmes pris la plume, tandis que d'autres ont préféré l'entrevue. Les propos de ces dernières ont été principalement recueillis par Diane Saint-Jacques de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Ces témoignages mèneront de l'éducation préscolaire à l'enseignement primaire et secondaire en passant par l'enseignement des arts, l'enseignement en adaptation scolaire et en formation professionnelle. On comprendra, dès lors, que tous les secteurs ou champs d'enseignement sont concernés par ce dossier et que, cela dit, il est possible d'offrir à tous les élèves un curriculum plus riche et surtout plus signifiant.

Par la suite, dans un exercice de synthèse effectué à partir de l'ensemble des exemples présentés, M^me^ Saint-Jacques résume et présente des caractéristiques d'un enseignement selon une perspective culturelle. Elle propose également une réflexion sur les aspects pédagogiques et les conditions de mise en œuvre d'une telle approche.

À travers ces différents articles on retiendra, certes, l'apport extrêmement important, pour l'apprentissage des élèves, d'un enseignement qui s'inscrit dans une perspective culturelle. Mais, on retiendra également que les pédagogues qui s'engagent en ce sens sont d'abord et avant tout des personnes cultivées qui acceptent de mettre leur culture personnelle au service de leur pratique et surtout du développement des compétences des élèves.

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

POUR TRANSMETTRE UNE PASSION

Entretien avec Cécile Thériault

Propos recueillis par Diane Saint-Jacques

Les enfants de l'éducation préscolaire à l'école Durocher de Rimouski ont écouté Mozart et Chopin et ont contemplé la *Nuit étoilée* de Van Gogh, qu'ils ont d'ailleurs refaite, à leur manière, pour tapisser le plafond de l'entrée de l'école. Et ils en redemandent. Cécile Thériault, dans le cadre du comité culturel de l'école, orchestre ce chantier avec d'autres membres du personnel. Par des projets d'une journée ou d'une semaine, étroitement articulés autour de référents culturels, les enfants sont initiés aux sciences humaines, aux sciences naturelles et à d'autres domaines du savoir, exercent des habiletés, notamment langagières, et s'engagent dans des démarches artistiques. Mais avant tout, Cécile Thériault leur communique sa passion pour l'art et la culture.

Cette passion, qui remplit ses loisirs, a aussi soutenu, guidé et nourri son travail de conseillère pédagogique d'arts pendant plus de vingt ans. Durant toutes ces années, Cécile Thériault a eu maintes occasions d'ouvrir les portes des établissements culturels de Rimouski, une ville bien pourvue avec son conservatoire de musique, son musée régional et le Théâtre du Bic. Cette ville est aussi bien active culturellement puisqu'elle s'est dotée, entre autres choses, d'un comité culturel interinstitutionnel pour coordonner, avec le cégep de Rimouski et l'Université du Québec à Rimouski, les activités culturelles, les actions de diffusion et de formation de même que la circulation des personnes-ressources. Cécile Thériault fait toujours partie de comités, où elle a développé des alliances qui ont encore des retombées aujourd'hui : le Carrousel international du film de Rimouski et la Société nationale de l'est du Québec. Ces années où elle a joué le rôle de conseillère d'arts l'ont ouverte à l'interdisciplinarité artistique par des formations ponctuelles, des cours d'expression dramatique et de danse créative venant compléter sa formation d'orthopédagogue.

CÉCILE THÉRIAULT

Photo : Denis Lainé

Cette passion pour les arts et la culture qui anime Cécile Thériault est ce qui la motive à intégrer une dimension culturelle dans les projets qu'elle propose à ses élèves. Elle veut leur transmettre sa passion en leur faisant découvrir la musique classique ou les légendes québécoises, un éventail de productions témoignant du génie humain d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Elle veut développer et stimuler leur curiosité, les amener à faire des liens plutôt que leur transmettre des connaissances. Et elle y parvient! Ils en témoignent quand, par exemple, ils lui demandent d'indiquer sur la « ligne de temps », affichée bien en vue dans la classe, si Miró vient avant ou après Picasso.

La plupart du temps, les projets partent de thèmes : les abeilles, les planètes, etc. Cécile Thériault cherche alors des contes, de la musique, des reproductions d'œuvres d'art

susceptibles d'alimenter le projet, mais aussi des informations historiques ou scientifiques. Ainsi, sur le thème des abeilles, aux informations sur la vie dans la ruche se sont ajoutés le récit de la chute d'Icare, emprunté à la mythologie grecque, et l'audition du *Vol du bourdon* de Rimski-Korsakov. Quant au thème des planètes il a permis d'entendre *Les planètes* de Gustav Holst, de regarder la chorégraphie du couple de patineurs artistiques Duchesnay sur cette musique et d'examiner une reproduction de la *Nuit étoilée* de Van Gogh. Parfois, des projets reviennent année après année, comme celui sur les légendes québécoises à partir des ouvrages de Cécile Gagnon : la chasse-galerie, Alexis le Trotteur, Rose Latulipe. Des parties de la légende sont illustrées au cours d'arts plastiques, les personnages sont explorés en art dramatique et des musiques sont mises en mouvement en danse créative. Des projets émergent aussi d'un matériel jugé particulièrement intéressant, notamment d'un film transposant en dessin animé *Les Misérables* de Victor Hugo. L'enseignante projette le film, raconte l'histoire, montre aux élèves des chansons de la comédie musicale d'Alain Boublil et Claude-Michel Schönberg et fait le lien avec *Notre-Dame de Paris* de Luc Plamondon.

D'autres idées de projets surgissent d'événements spéciaux, comme le Festival de jazz de Rimouski l'automne dernier. Cécile Thériault a d'abord lu aux élèves le livre *Quand le chat est là, les souris dansent* (Montréal, Soulières), qui raconte l'histoire d'un chat arrivant à Montréal pour le Festival de jazz, tout en leur faisant entendre des extraits sonores des instruments évoqués. Ensuite, elle leur a fait jouer les personnages des séquences de l'histoire. Puis les élèves ont façonné des instruments de musique avec de la pâte à modeler, à partir de reproductions d'œuvres d'art représentant des instruments de musique qu'elle avait trouvées dans Internet et d'instruments miniatures qu'elle leur avait demandé d'apporter. En outre, ils ont visionné l'enregistrement d'un concert de jazz vocal donné par des jeunes d'une école secondaire de Rimouski. Le professeur de musique, qui avait transformé, par ordinateur, des extraits de pièces musicales, telles *Au clair de la lune* ou *Ah! Vous dirais-je maman*, en pièces de jazz, leur a fait entendre les deux versions pour qu'ils en fassent ressortir les différences.

Photo : Denis Garon

Ces projets débordent donc de la période de musique et aussi de l'espace de la classe. Les productions des élèves sont affichées dans l'école, ce qui crée une atmosphère particulière et pour cause : imaginons des murs couverts de papier brun froissé sur lesquels des enfants ont dessiné, au pastel sec, des animaux à la manière de ceux de la grotte de Lascaux. Forcément, pour ces projets d'envergure, l'aide des parents est sollicitée et ils en sont ravis, car ils ont ainsi la possibilité de témoigner aux enseignants, autrement qu'en paroles, leur reconnaissance pour avoir fait cheminer leurs enfants vers la culture. Ces projets débordent aussi de l'enceinte de l'école. En effet, que faire lorsque son enfant dit : « J'ai écouté du Chopin aujourd'hui et ça m'a relaxé », sinon aller acheter un disque de Chopin?

Cécile Thériault est enseignante à l'école primaire Durocher à Rimouski (Commission scolaire des Phares) et Diane Saint-Jacques est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIPFE).

POUR VOIR L'EXTRAORDINAIRE DANS L'ORDINAIRE

Entretien avec Cylvie Gaignard

Propos recueillis par Diane Saint-Jacques

En ce matin d'hiver, les fenêtres de la classe étaient couvertes de givre. Émerveillée par le soleil qui cherchait à percer les cristaux blanc, Cylvie Gaignard arrêta la leçon et invita ses élèves à contempler le spectacle de près, de très près même, avec une loupe. Ce fut le début d'une autre aventure pour ces élèves de 4e année. Ce projet, comme beaucoup d'autres qui parsèment la vie scolaire de cette classe du primaire, intègre plusieurs matières : les sciences, pour trouver la réponse à la question que tous se posaient sur l'origine du phénomène; les mathématiques, pour mesurer les variations de température et les consigner dans des tableaux ou des graphiques; le français, pour décrire le merveilleux monde qui se dessine dans chaque fenêtre, la contemplation du givre à la loupe ayant révélé des paysages fabuleux et une faune fantastique; les arts plastiques, pour créer leur propre tableau de givre; la géographie, pour comparer le climat québécois avec ce qui se passe ailleurs, voire constater, comme le fera un élève : « Sont pas chanceux, les Africains! ».

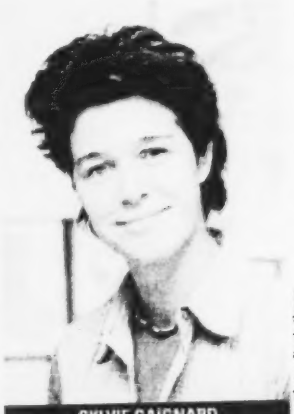


Photo : Denis Garon

CYLVIE GAIGNARD

Ce projet intègre aussi des référents culturels. En effet, pour Cylvie Gaignard, la perspective culturelle vient se greffer sur la pédagogie par projets, le moteur de son enseignement. À l'origine, il y a un événement soit fortuit, comme le givre étincelant sous le soleil, ou fortement médiatisé, comme les Jeux olympiques, ou encore significatif pour la région, l'école ou un élève, comme le Festival international du film d'Abitibi-Témiscamingue ou les Journées de la culture. Puis, il y a les questions des élèves ou de l'enseignante. Qu'est-ce que la culture? Qu'est-ce que vous connaissez du cinéma? Quelle est l'origine des Jeux olympiques? Comment se produit le givre? Ces questions suscitent des propositions d'activités, des recherches, des démarches que Cylvie Gaignard passe au crible pour en repérer le potentiel au regard de l'apprentissage et clarifier ses intentions pédagogiques, car il est facile de s'égarer quand on se laisse guider uniquement par les enfants. Les réponses relèvent de la culture générale, des connaissances laissées par ceux qui nous ont précédés, de

Photo: Denis Garon

l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs, mais aussi de la culture immédiate, familiale ou médiatique. Cylvie Gaignard puise des référents culturels significatifs dans ce vaste bassin.

Les référents culturels sont choisis en fonction de leur potentiel de signification en ce qui concerne de grandes finalités. Le principal but que poursuit Cylvie Gaignard en intégrant ces référents dans ses projets est de favoriser l'ouverture sur l'ailleurs, l'hier et le demain, d'aider les enfants à sortir des *Pokémon* et à voir autre chose que les modes qui passent. Plein de choses leur échappent simplement parce qu'on ne les leur montre pas, alors qu'ils sont des coffres à trésors, capables de tout prendre. Ainsi met-elle l'accent sur l'histoire, les sciences et les arts, utilisant le français et les mathématiques comme des langages. L'histoire reste toutefois la voie privilégiée, puisqu'elle est une source inépuisable de référents culturels : que ce soit une formule mathématique ou une forme géométrique, tout peut être considéré sous un angle historique.

Ainsi, intégration des matières et intégration des référents culturels se greffent l'une sur l'autre pour se renforcer mutuellement, comme en témoigne le projet élaboré autour des Jeux olympiques en septembre dernier. Ce projet comprenait les mathématiques (mesurer la surface de la cour de l'école et la reproduire à l'échelle, délimiter des parcours de 100 mètres, de 200 mètres, etc.), le français (lire des textes informatifs, notamment sur l'origine des jeux, écrire des textes expressifs ou informatifs, connaître la terminologie sportive, etc.), les arts plastiques (dessiner avec des lignes quelque chose d'impressionnant, soit, pour l'un, les feux d'artifice de la cérémonie d'ouverture ou, pour l'autre, la végétation de l'Australie, etc.), l'histoire (connaître l'origine grecque des jeux, des faits marquants de leur évolution, dont l'absence des femmes pendant des siècles, etc.) et la géographie (s'informer du climat, de la végétation de l'Australie, etc.). Il s'inscrivait aussi dans une perspective culturelle par la manière dont certains de ces éléments ont été introduits, compte tenu de la finalité d'ouverture fondamentalement poursuivie. Ainsi, les textes à lire, qui portaient sur l'origine des Jeux olympiques en situant l'événement de Sydney dans une perspective historique, remettaient en question ce qui semblait aller de soi : pourquoi les athlètes étaient nus à Olympie et pourquoi les femmes ont été exclues des jeux pendant des siècles.

Par ailleurs, la revue de presse quotidienne a permis de marquer le caractère planétaire de l'événement et, par suite de cette prise de conscience, d'ouvrir sur l'ailleurs. Cette ouverture s'est faite parfois par l'interprétation que les élèves donnaient à certains faits. Par exemple, un enfant qui se levait très tôt pour suivre les jeux à la télévision a demandé pourquoi ils se déroulaient la nuit à Sydney. L'ouverture s'est aussi faite de manière délibérée. Ainsi, Cylvie Gaignard a invité une personne ayant séjourné un an en Australie à venir répondre aux questions, dûment et longuement préparées, des enfants sur certains aspects de la vie dans ce pays : transport, alimentation, vêtements, coutumes, langue, climat, etc., en mettant l'accent sur les différences entre la vie des Australiens et celle des Canadiens. Des élèves ont demandé par exemple : « Qu'est-ce qu'ils mangent que nous, on n'a pas? »

Cylvie Gaignard s'est tournée naturellement, pourrions-nous dire, vers l'approche culturelle à partir de la pédagogie par projets, comme elle a naturellement adopté une approche par projets il y a cinq ans, en optant pour l'enseignement primaire après avoir enseigné les arts plastiques et l'art dramatique au secondaire, des disciplines favorisant grandement l'ouverture. Les encouragements et la compréhension de sa directrice, tient-elle à signaler, ont été d'un grand appui. Toutefois, le cheminement qui l'a amenée à greffer une approche culturelle sur une pédagogie par projets s'appuie sur le plaisir. Pour Cylvie Gaignard, « la culture vient donner du jus à nos activités. Il ne faut surtout pas la vivre comme un supplément de tâche, car alors cela ne vaut pas la peine ». C'est son propre plaisir d'apprendre qui l'amène à consacrer une partie de sa fin de semaine, comme plusieurs de ses collègues, précise-t-elle, à la recherche de textes et de matériel sur Charlie Chaplin, les frères Lumière et le cinéma d'animation pour alimenter le projet mis en place à l'occasion du Festival international du film d'Abitibi-Témiscamingue. C'est le plaisir d'oser, de se laisser tenter par l'inconnu, de laisser émerger la beauté, la spontanéité, qui a suscité le projet sur le givre, le plaisir de voir l'extraordinaire dans l'ordinaire.

Cylvie Gaignard est enseignante à l'école primaire Saint-Jean-l'Évangéliste à McWatters (Commission scolaire de Rouyn-Noranda).

Quelques définitions de la culture données par les élèves de Cylvie Gaignard.

Qu'est-ce que la culture?
La culture,
- c'est découvrir les pays, le monde et la terre.
- s'amuser en découvrant les œuvres des autres.
- se laisser inspirer.
- s'exprimer.
- découvrir ses talents et son intelligence.
- avoir du pouvoir et en laisser aux autres.
- avoir des émotions en regardant des tableaux.
- avoir des sentiments en écoutant de la musique calme.
- embellir sa vie.
- savourer le plaisir.

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE AU PRIMAIRE EN MUSIQUE :

POUR OUVRIR UNE FENÊTRE SUR LE MONDE

par Louise Morand

Aux écoles Soleil-de-l'Aube et Lionel-Groulx de la Commission scolaire des Affluents, la musique fait partie du programme d'études de la première à la sixième année. En tant que professeure de musique dans ces établissements, j'ai le souci de faire du cours d'arts une expérience significative, pouvant élargir les horizons des jeunes. La musique, comme les arts en général, me semble une source d'émerveillement et un véhicule privilégié pour aborder des domaines de connaissance reliés à tous les aspects de la vie.

Pour intégrer une dimension culturelle dans l'enseignement de la musique, je me sers beaucoup de chansons et d'œuvres du répertoire classique ou contemporain. L'histoire des compositeurs constitue une fenêtre extraordinaire sur les sociétés qui nous ont précédés. J'essaie de trouver des informations pertinentes pour que les élèves puissent établir des comparaisons avec le monde dans lequel nous vivons, par exemple le fait que Bach a été emprisonné pendant un mois parce qu'il voulait changer d'employeur et que ce dernier ne voulait pas le laisser partir, le fait qu'il confiait les parties de soprano dans ses cantates à des enfants parce que, chez les luthériens, les femmes n'avaient

Photo : Denis Garon

LOUISE MORAND

pas le droit de chanter en public ou encore le fait que Vivaldi a été destiné à la prêtrise dès l'âge de 15 ans parce qu'à son époque c'était le seul moyen d'accéder à des études.

Dans le même ordre d'idées, à l'aide de la chanson *L'arbre est dans ses feuilles*, popularisée par Zacharie Richard, je raconte l'épisode historique de la déportation des Acadiens et, avec les élèves, je situe les lieux sur une carte géographique. Avec *La java de la bombe atomique* de Boris Vian, je parle de la Seconde Guerre mondiale et de la destruction de deux villes japonaises et leur fait connaître l'argot parisien, que l'on compare avec le joual québécois. Avec *Dans le ciel noir* de Jean-Pierre Picard (un enseignant de l'école La Tourterelle qui a fait un très beau disque avec ses élèves), nous parlons des planètes, des étoiles, des constellations et des dieux de la mythologie gréco-romaine qui ont donné leurs noms aux planètes.

Faire entendre aux enfants un large éventail de pièces musicales constitue à mon avis une source d'enrichissement culturel, mais il faut, pour y parvenir, développer des stratégies d'audition. Je pense qu'il est profitable de partir des expériences vécues en classe pour amener ensuite un complément d'audition, comme présenter une pièce polyphonique de la Renaissance après avoir appris un canon. Je me suis inspirée des ateliers de Murray Schafer (*Creative Music Education. A Handbook for the Modern Music Teacher*, New York, Schirmer, Macmillan, 1976) pour susciter des points d'intérêt à partir d'exercices de création. Par exemple, à des élèves de troisième cycle, j'ai fait faire une composition illustrant un train qui se met en mouvement et qui accélère. Ce thème du train est présent dans une variété d'œuvres que les élèves peuvent comparer à leur propre création : *Pacific 231* de Arthur Honegger, *Un train pour l'enfer* de Denis Gougeon, *Take the « A » Train* de Duke Ellington, *Le train de Bouctouche* de Éloi Leblanc, *Le train du Nord* de Félix Leclerc.

Je privilégie également l'expression corporelle et la création poétique pour faciliter l'audition. L'association de Carl Orff et de la musique pour enfants m'a fourni d'excellentes pistes dans ce domaine. Il me semble important de favoriser des liens avec d'autres formes d'art et d'autres disciplines. Par exemple, lorsque nous travaillons une mélodie japonaise à la flûte, j'en profite pour faire un tour d'horizon des diverses facettes de la culture et de l'art japonais, soit les instruments de musique, que nous écoutons sur disque et dont nous regardons des images, mais aussi les estampes, la calligraphie, les haïkus, les jardins zen et le bouddhisme. Lorsque nous étudions les valeurs relatives des noires, des croches et des triolets, je présente une image de l'intérieur d'une cathédrale qui montre une disposition rythmique semblable faite avec des arches et des colonnes. Pour sensibiliser les élèves à l'expression musicale, nous réalisons des sculptures vivantes reflétant les émotions associées à la musique et nous comparons nos créations à des reproductions de peintures ou de sculptures.

À l'école Soleil-de-l'Aube, la pédagogie par projets est déjà bien implantée et j'essaie de coordonner les activités de musique avec le thème choisi par les élèves en classe. Par exemple, lors d'un projet sur la culture traditionnelle québécoise, nous avons sonorisé des contes de Jocelyn Bérubé que des élèves ont présentés en spectacle, avec des danses et des chansons traditionnelles, dans un centre d'accueil pour personnes âgées. Les élèves avaient fait au préalable, avec leur titulaire, des recherches sur les costumes et plusieurs aspects de la culture traditionnelle. Cette convergence des activités musicales avec celles de la classe donne un dynamisme particulier à la vie culturelle scolaire.

Enfin, je sollicite toujours la participation des élèves aux activités et aux concours lancés par divers organismes, tels que le concours de textes de chanson « 275-Allô », les Journées de la culture, la Semaine des arts. Cela nous a amenés deux fois à faire un spectacle au Théâtre du Vieux-Terrebonne avec des groupes du primaire et du secondaire de la Commission scolaire des Affluents, une expérience que les élèves redemandent chaque année. Je pense que tous les médias peuvent servir à un enrichissement culturel et favoriser une meilleure connaissance du monde, un éveil des sens et la découverte du sens à donner à sa vie.

Photo : Denis Garon

Louise Morand est professeure de musique aux écoles Soleil-de-l'Aube et Lionel-Groulx (Commission scolaire des Affluents).

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE
EN ADAPTATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE

POUR RACONTER DES HISTOIRES « CULTURELLES »

par Robert Cantin

Je travaille dans le domaine de l'adaptation scolaire depuis le 14 avril 1984. Quatre jours après avoir terminé mon baccalauréat en éducation physique à l'Université McGill, je commençais à faire de la suppléance. Mes jeunes ont de 13 à 18 ans. Tous éprouvent des difficultés graves d'apprentissage, et certains ont aussi des troubles du comportement, un handicap ou une déficience. J'ai un beau groupe d'élèves venant de divers milieux et avec qui je me sens, encore aujourd'hui après seize ans, comme un poisson dans l'eau. Au début, lorsque je me suis retrouvé entre les quatre murs d'une classe avec dix-sept élèves « DGA/MSA » (les termes de l'époque), j'ai vite compris que, si je voulais survivre dans ce milieu, il fallait que je travaille sur le concret et que je fasse appel au gros bon sens, que je sois captivant. Il fallait absolument que ces élèves désirent revenir à mon cours.

Photo : Denis Garon

ROBERT CANTIN

Alors, j'ai commencé à leur raconter des histoires. Celles-ci étaient comme la carotte devant l'âne. Après quelque temps, lorsque les élèves me connaissaient bien, je leur disais en début de période : « Aujourd'hui, j'ai une histoire extraordinaire à vous raconter. Aussitôt que nous aurons terminé le travail,

Photo : Denis Garon

j'embrayerai sur cette histoire qui m'a vraiment impressionné. Tout le monde est d'accord? » Je mettais tout mon cœur et mon savoir-faire dans chaque histoire. Si je devais lever le ton, me déplacer sur les bureaux, demander un volontaire, sortir une photo, leur montrer un bout de vidéo, un document, je le faisais. J'ai enseigné ainsi toutes les matières que l'on trouve dans le curriculum des classes d'adaptation scolaire : les mathématiques, le français, l'anglais, la menuiserie, l'informatique, etc. Ce qu'il y avait au menu pour ma tâche, je le prenais, je fermais la porte de ma classe et je commençais avec le groupe.

Mon cours d'arts et culture s'est ainsi développé. Je l'ai donné d'abord comme complément de tâche mais, depuis deux ans, je l'offre à temps plein à six groupes d'élèves que je vois de une à trois périodes par semaine. Il se divise comme suit : 35 minutes d'histoires culturelles et 35 minutes d'arts plastiques. Je raconte une histoire appuyée d'objets, de vidéos, de cartes du monde, de photos, de diapositives, etc. Une fois l'histoire terminée, je pose cinq questions, nous corrigeons les réponses, nous discutons un peu sur l'histoire et je réponds à mon tour aux questions. Puis, on commence le cours d'arts plastiques, identique aux cours ordinaires. Mes élèves touchent aux mêmes matières et font les mêmes œuvres que ceux de la 1re à la 3e secondaire du secteur ordinaire. Tous les projets sont exposés dans la classe. Les « chefs-d'œuvre » se trouvent sur un tableau d'honneur à l'entrée de l'école. À la fin de l'année, au gala Méritas, une centaine d'œuvres sont exposées. Nous participons aussi régulièrement aux concours qui nous sont offerts.

Mes histoires touchent toutes sortes de sujets : l'exploitation des enfants dans le monde, avec le film *Des marelles et des jeunes filles*; Eistein et la bombe atomique, avec un bout du film *Terminator*, des photos de Hitler, un laminé d'Einstein à un âge plus avancé; l'esclavage, avec un bout du film *Amistad*; Christophe Colomb, avec des cartes géographiques, etc. En tout, je peux raconter plus de 350 histoires culturelles, de la mythologie grecque en passant par les premiers à vouloir atteindre le sommet du mont Everest, en bifurquant vers l'époque noire de l'Inquisition, vers l'inventeur de l'ampoule électrique, de la poubelle, du cure-dent, en faisant une pause pour parler du sort des femmes dans l'histoire du monde, en racontant les débuts de grands inventeurs comme Archimède, Newton, Galilée, de même que ceux de Mozart, sa vie de réjouissances et ses œuvres magistrales. Cependant, quels que soient le thème traité, le titre du film, l'époque abordée, je fais toujours un lien direct avec aujourd'hui par une morale, une conclusion, une leçon de vie. Les histoires se succèdent ainsi au fil des semaines. En tout, chaque élève assidu en classe entendra près de 120 histoires durant l'année.

Voici un exemple parmi tant d'autres. Six périodes ont été consacrées, en octobre dernier, à la condition des femmes dans le monde. C'était une belle occasion de promouvoir la Marche mondiale des femmes pour la lutte contre la pauvreté et la violence faite aux femmes dans le monde, un projet lancé ici même, en sol québécois, il y a cinq ans, avec la marche « Pour du pain et des roses ». J'ai commencé par relater l'histoire de la femme, depuis Adam et Ève, en passant par la préhistoire et en me référant au film *La guerre du feu*. Je me suis arrêté au film *Yentl*, au fait que les femmes n'avaient pas le droit de lire et de s'instruire à une certaine époque, puis à l'attribution du droit de vote aux femmes québécoises par le premier ministre Adélard Godbout au début du siècle, pour poursuivre avec la révolution féministe jusqu'à la vie d'aujourd'hui. Comme outils de prise de conscience, je me suis servi des films *Des marelles et des jeunes filles* et *Des femmes enchaînées*, de formidables reportages qui nous ouvrent les yeux sur la condition féminine dans le monde entier. J'ai aussi présenté de courts extraits des nouvelles télévisées de la veille présentant la Marche mondiale des femmes, tout en demandant aux élèves d'apporter tous les articles de journaux disponibles. Les échanges d'idées ont été drôlement animés après la présentation des histoires, suscitant d'importantes prises de conscience sur le très grand privilège que nous avons de pouvoir vivre librement en Amérique du Nord. Comme travail d'art, une mosaïque regroupant différents articles de journaux de même que des images et photos de femmes et de filles prises partout dans le monde est venue souligner l'importance de ce sujet.

J'ai la chance d'avoir un directeur visionnaire qui nous laisse la marge de manœuvre nécessaire pour accomplir de belles choses avec nos élèves. De plus, l'aide de mes collègues, du personnel professionnel non enseignant, du personnel de soutien et de ma direction a grandement facilité l'implantation de ce cours. Bref, c'est un beau travail d'équipe! Et puis les élèves sont formidables. J'essaie de tous les connaître un peu personnellement, car je crois qu'il est primordial de créer un lien avec les individus qui se trouvent dans nos classes. Ils s'impliquent, participent et retirent toujours quelque chose des histoires culturelles.

Robert Cantin est enseignant à l'école secondaire Impact à Mascouche (Commission scolaire des Affluents).

Les retombées des histoires culturelles : témoignages d'élèves

Les histoires culturelles et les projets, c'est ce que je préfère. Tes histoires m'ouvrent sur la vie et tu m'as donné d'excellents trucs sur ma petite voix intérieure. (Carl, 16 ans)

Tes histoires, Bob, ont toujours des sujets « super cool » et elles me font penser et réfléchir. (Danny, 16 ans)

Dans ton cours d'arts et culture, j'apprends beaucoup de choses. Je ne m'ennuie jamais. Tu es toujours souriant et drôle. Quand tu es sérieux, c'est parce que l'histoire est touchante et que tu veux nous faire réaliser quelque chose d'important pour notre vie. (Mélanie, 15 ans)

Tes histoires, je les trouve très instructives. Elles nous apprennent plein de choses sur le monde et elles nous font réaliser à quel point on est chanceux de vivre au Québec, dans un pays où la liberté existe. J'adore toutes tes histoires. Elles sont tout le temps intéressantes. (Danny, 14 ans)

Tes histoires me touchent profondément. Elles me portent à réfléchir, car elles sont instructives, intéressantes et « le fun ». Depuis que j'ai ce cours, je fais plus attention à moi. J'aime beaucoup ce cours pour tout ce qu'il nous apprend. (Natacha, 15 ans)

Tes histoires me captivent et m'informent sur tout plein de choses qu'il y a dans le monde. Grâce à elles et à ta super façon de les raconter, j'ai un meilleur point de vue sur le monde et je me trouve très chanceuse de pouvoir vivre chez nous, au Québec. Merci, Bob, de nous apprendre toutes ces histoires. Elles nous donnent l'occasion de voir ailleurs. Elles nous aident à comprendre beaucoup de choses sur le monde. (Sabrina, 14 ans)

POUR UN VOYAGE À BORD DE LA CULTURE

par Renée Achim

Tout le monde à bord! Hissez les voiles! Larguez les amarres! Que la grande traversée commence! C'est sur ces mots, lancés lors d'une mise en scène conçue par l'équipe des enseignants devant des élèves médusés et impressionnés, que débutait, au Collège Régina Assumpta, pour une cinquième année d'affilée, le Programme histoire et culture (PHC), destiné aux jeunes de troisième secondaire et né d'un souci d'apporter un peu plus d'humanisme dans une société favorisant généralement les sciences et d'enrichir le curriculum. Les enseignants de troisième secondaire ont proposé, en 1995, à l'ensemble de leurs collègues d'intégrer l'histoire à toutes les autres matières ainsi qu'aux activités entourant la vie scolaire des jeunes. Depuis ce temps, chaque classe, de la première à la cinquième secondaire, permet à l'élève de vivre une période historique de l'Antiquité au XX[e] siècle. Forte de ces cinq années à la barre de ce programme particulier, c'est avec fierté que je vous fais part de la façon dont nous, enseignants de la troisième secondaire, accueillons à notre bord nos élèves pour cette belle aventure qui a pour thème *La Grande Traversée 1492-1789*.

Dès septembre, les élèves sont littéralement plongés dans l'époque historique associée à leur classe, soit la période des temps modernes, en assistant à un sketch simulant un embarquement pour la grande traversée de l'Atlantique, ou celle des découvertes, de la culture… de l'histoire. Par cette mise en scène, on inaugure en quelque sorte le PHC pour l'année scolaire qui commence. Les élèves découvrent alors les objectifs du programme, ils réalisent l'importance de connaître le passé pour bien vivre le présent et préparer le futur et, surtout, ils trouvent des enseignants qui font un lien entre le thème et leur matière. Invités à participer à ce long voyage, ils embarquent, curieux de savoir comment leurs professeurs s'y prendront

Photo : Denis Garon

RENÉE ACHIM

pour les encourager à rester à bord pour les dix mois à venir.

Comment résister à l'envie de poursuivre le voyage lorsque les enseignants de géographie laissent de côté leur programme habituel l'espace de quatre périodes pour donner à leurs élèves un bref aperçu des événements marquants de cette période effervescente par la présentation des Christophe Colomb, Jacques Cartier, François 1[er], Charles Quint et Louis XIV? Et que dire des enseignantes de biologie qui intègrent à leurs cours des capsules historiques propulsant les élèves dans le temps, à l'époque où la médecine n'en était qu'à ses débuts, où l'hygiène ne tenait pas une place aussi importante qu'aujourd'hui, où la rondeur chez les femmes était signe de beauté, de santé? Des questions fusent de toutes parts, des commentaires aussi : on est bien heureux que des scientifiques se soient intéressés à l'amélioration de la condition humaine, on est content de vivre en l'an 2000, etc. Des questions sont aussi posées aux enseignants de sciences physiques qui, suivant leur riche programme, intriguent les élèves lorsqu'ils parlent de la perception de l'univers de Copernic, soutenue ensuite par Galilée, de la découverte du rôle de l'oxygène par Antoine Laurent de Lavoisier, de celle des effets de la pression atmosphérique par Evangelista Torricelli, des travaux et des inventions de Blaise Pascal, introduits dans le cours de mathématique.

Comment ne pas ressentir de l'émerveillement devant des élèves devenus d'excellents marins qui, dans le cadre d'un projet en anglais, se transforment en guides de galerie d'art et communiquent le fruit de leurs recherches à leurs camarades de classe et à leurs enseignants, les invitant ainsi à découvrir, entre autres, Léonard de Vinci, Jan Van Eyck, Pieter Bruegel, Sandro Botticelli, Pierre Paul Rubens par l'entremise de leurs chefs-d'œuvre? On sent la motivation de l'équipage quand, dans un projet de français cette fois, ses membres composent des lettres d'amour en tentant de respecter des thèmes, le vocabulaire amoureux, une calligraphie, en utilisant le type de papier approprié, en scellant bien le tout, des lettres que bien des jeunes aimeraient recevoir dans ce monde où les contacts entre amis se font maintenant très succinctement par courrier électronique. Par ailleurs, on ne saurait passer sous silence les capsules historiques que ces élèves composent pour compléter la lecture dirigée de la pièce *Cyrano de Bergerac*. Ils reçoivent, dès le début de la lecture de la pièce, une liste leur suggérant deux choix d'interventions pour aider leurs pairs dans la compréhension de l'œuvre. D'une part, on leur propose un éventail de thèmes traités dans la pièce (la préciosité, la beauté, le panache, l'amour, le théâtre, la guerre, le duel, etc.) et sur lesquels ils travaillent pour ensuite présenter le fruit de leurs recherches en classe. D'autre part, on les invite à jouer une scène incontournable (la tirade du nez, la tirade du « non, merci », la scène du balcon, etc.) de sorte qu'on puisse se rendre compte de leur compréhension du texte. Ces capsules originales et personnalisées, présentées tout au long de la lecture de la pièce, permettent à l'auditoire de découvrir tout le contexte sociohistorique et assurent une meilleure compréhension de l'œuvre d'Edmond Rostand.

La traversée se poursuit, les élèves sont toujours à bord et manifestent leur intérêt par la tenue d'un journal de bord spécialement conçu pour le programme, par la confection de costumes d'époque pour l'Halloween, par leur volonté de glisser des références historiques à l'occasion de la fête de Noël, par leur participation au « défi culturel » et au jeu d'aventure concoctés par les enseignantes et qu'ils visitent dans le site Web de l'école, mettant à l'épreuve leurs connaissances historiques, et par l'accueil qu'ils font aux suggestions des enseignants concernant des émissions de télévision, des films, des pièces de théâtre, des expositions et des livres traitant de la période des temps modernes.

Quand, à la fin de chaque année, les élèves dressent un bilan positif de leur fabuleux voyage, nous ne pouvons nous empêcher d'être fiers du Programme histoire et culture. Leur enthousiasme gonfle nos voiles et nous conduit vers d'autres mers d'idées.

Renée Achim est enseignante de troisième secondaire au Collège Régina Assumpta de Montréal.

Photo : Denis Garon

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN FORMATION PROFESSIONNELLE

POUR DONNER DE LA SAVEUR À LA MATIÈRE

Entretien avec Robert Cabot

Propos recueillis par Diane Saint-Jacques

Robert Cabot enseigne en formation professionnelle, dans les programmes de techniques d'usinage et d'usinage sur machines-outils à commande numérique. Il en est venu à l'enseignement en 1990, après une brève expérience en entreprise et un long parcours scolaire au cours duquel il a obtenu différents diplômes : machiniste, outilleur-matriceur, technicien en fabrication mécanique et ingénieur en production automatisée. Il n'a quitté l'enseignement que pour mettre à la disposition du ministère de l'Éducation du Québec l'expertise pratique et théorique qu'il a acquise par sa formation, qui s'est étendue sur trois ordres d'enseignement.

« Je n'enseigne pas la matière, je la vis », affirme d'entrée de jeu Robert Cabot. « J'enseigne ce que je suis et non ce que je sais. » La perspective culturelle de son enseignement est issue de l'« aspect plutôt passionné » qu'il lui imprime, préoccupé de donner aux élèves des moyens de résoudre des problèmes, de les outiller pour qu'ils puissent faire face à l'inconnu à partir du connu. C'est pour donner de la saveur à la matière, pour la faire vivre par les élèves plutôt que de leur imposer des notions, qu'il a intégré des référents culturels à son enseignement. Il puise dans l'histoire, les autres cultures ou le quotidien des élèves des exemples accrocheurs pour les rejoindre avec ce qu'ils ont comme base et les faire progresser.

Ainsi, en mathématiques, pour enseigner le théorème de Pythagore, il présente l'homme et son contexte, jouant un personnage aux prises avec un problème à résoudre. Il recourt aussi à l'histoire dans les cours de formation technique. Ainsi, il rappelle que tel outil, dont on se sert encore aujourd'hui, a été inventé à telle époque pour telle raison. Il raconte l'évolution d'une machine ou d'une technique, voire d'un concept de fabrication tel celui de l'interchangeabilité, inventé

Photo : Denis Garon

ROBERT CABOT

parce que chaque pièce, écrou ou boulon, à l'époque, était unique, usiné à la main, avec les coûts que cela représentait lorsqu'une pièce devait être remplacée.

Si Robert Cabot s'appuie sur le passé pour lancer ses élèves vers l'avenir, il ouvre aussi la porte sur l'ailleurs, sur d'autres sociétés et leurs manières de faire différentes de celles d'ici. Ainsi, il aborde la question du contrôle statistique de la qualité en parlant des philosophies européenne, américaine et japonaise en cette matière. Prenant l'exemple de la fabrication des automobiles, pour illustrer certaines différences et rendre compte de leurs conséquences sur l'entreprise, notamment en ce qui concerne la compétitivité, il décrit des attitudes et des comportements. Par exemple, en signe de protestation, l'ouvrier japonais portera un brassard, alors que celui de l'Amérique du Nord commettra quelquefois des gestes répréhensibles de sabotage, avec les conséquences qu'on peut imaginer sur la qualité du produit.

À la mise en perspective historique et géographique, Robert Cabot ajoute la contextualisation, un ancrage des notions abstraites dans la vie des sociétés et des individus. Ainsi, il aborde les statistiques en parlant des sondages sur les intentions de vote; il demande aux élèves des exemples de comportements et de manières de faire observés dans les entreprises où ils travaillent ou font leur stage. L'ancrage des notions s'opère donc aussi par rapport au métier. Aimant l'aspect palpable des mathématiques, il enseigne des formules, mais permet d'en voir l'application de la façon la plus immédiate possible en montrant des dessins de pièces à fabriquer pour illustrer le théorème de Pythagore et en invitant les élèves à l'appliquer la journée même en atelier.

La mise en perspective historique, la comparaison avec d'autres sociétés, l'ancrage dans le quotidien personnel et professionnel des élèves sont autant de manières d'intégrer une dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement. Pour Robert Cabot, cette perspective culturelle s'appuie sur un credo pédagogique à saveur humaniste. Ainsi propose-t-il des jeux de rôle à ses élèves pour les sensibiliser à l'importance de leur travail et de leur fonction. En atelier, il attire l'attention autant sur leurs attitudes que sur les gestes techniques qu'ils font afin de leur transmettre des valeurs, ne serait-ce que pour rappeler que l'employeur cherche d'abord un bon travailleur professionnel, intègre et honnête. Il accorde une large place à la créativité et se préoccupe de l'esthétique du produit fabriqué.

Plus fondamentalement, c'est sans doute l'intérêt que Robert Cabot porte au côté humain du travail du technicien qui inscrit son enseignement dans une perspective culturelle.

Robert Cabot est enseignant au Centre de regroupement intégré de formation de Granby (Commission scolaire du Val-des-Cerfs).

Photo : Denis Garon

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES AU SECONDAIRE SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE :

PARCE QUE « L'ÉCOLE, C'EST UTILE »

Entretien avec Michel Clark

Propos recueillis par André Blondin

Voilà un cri du cœur que Michel Clark lance constamment. Dans sa tête tourbillonnent des dizaines et des dizaines d'exemples. Quoi de plus évident pour cet enseignant qui roule à plein régime à l'école secondaire Père-Marquette de Montréal? Entièrement dédié à sa profession, sa passion l'entraîne à dévorer les Lyon, Tardif, Perrenoud et compagnie, puis à transformer ses classes en laboratoires de vie. À son premier cours, il affirme ce qu'il tentera de démontrer pendant toute l'année à ses élèves : « L'école, c'est utile ».

Ses démonstrations débutent à la maison, avec ses enfants : « Tiens,

MICHEL CLARK

Photo : Denis Garon

regarde, Étienne! Sais-tu pourquoi on a inventé la multiplication? Pour compter plus facilement des tuiles! » Et le voilà parti chercher des blocs, puis en train de composer des carrelages rectangulaires et d'associer les côtés aux termes d'une multiplication : 3 x 4 donne 12, 7 x 6 donne 42, etc. Facile, non? En après-midi, il se retrouve devant ses élèves, qui ne savent plus quoi faire pour isoler la variable « x » dans l'équation suivante : $5x + 4 = 21$. Michel leur raconte alors comment les mathématiciens musulmans, qui devaient partager équitablement des terres entre plusieurs héritiers, ont trouvé une solution originale à ce problème en travaillant avec des tuiles. Il propose alors l'analogie suivante : « D'une part, il y a 5 rectangles identiques dont la base vaut un (1) et dont la hauteur n'est pas connue de même que 4 petits carrés dont les côtés mesurent un (1) et, 21 petits carrés dont les côtés sont de un (1). Quelle doit être la hauteur des rectangles pour que chaque côté ait la même superficie? » Les élèves se mettent à bouger les carrés : ils en enlèvent 4 à droite, puis il faut bien qu'ils en enlèvent 4 à gauche, etc., et ils finissent par trouver la solution à l'aide des tuiles. Il ne leur reste plus qu'à faire un lien avec la technique algébrique de résolution de problèmes, trop souvent apprise par cœur. Ils se retrouvent ainsi avec une stratégie qu'ils peuvent comprendre parce qu'ils ont prise sur les gestes à faire. « Je te le dis, ça marche, André », me raconte-il d'une voix surexcitée, « et avec des problèmes bien plus difficiles que ça! »

L'intégration d'une dimension culturelle dans l'enseignement de Michel est fondamentalement motivée par le souci d'ancrer les notions mathématiques dans le concret et d'en révéler ainsi l'utilité. La perspective historique crée un contexte. En racontant comment la façon actuelle d'écrire une équation algébrique n'est arrivée qu'au 17e siècle, avec Viète, Descartes et d'autres mathématiciens, il montre des êtres humains cherchant une façon de régler un problème concret. Ce chemin de la pensée concrète à la pensée formelle s'emprunte dans les deux sens. Les mathématiques sont présentes dans différentes sphères de l'activité humaine et le fait de le reconnaître aide les élèves à apprécier leur contribution dans leur vie quotidienne et dans notre société. Ainsi, ils en arrivent à voir les outils mathématiques comme des instruments de liberté donnant à chaque individu la possibilité d'avoir prise sur sa vie.

Pour illustrer cette perspective, Michel Clark donne l'exemple d'une situation d'apprentissage qu'il a proposée à ses élèves la semaine précédant l'entrevue et qui portait sur l'élaboration d'une méthode permettant à une personne de comparer deux offres salariales faites par son employeur. Affirmant haut et clair que « la liberté et l'autonomie augmentent avec le savoir », il demanda à ses élèves d'inventer, à l'intention de cette personne, une manière de comparer les deux offres de telle sorte qu'elle puisse prendre la meilleure décision possible.

« Tu devrais les voir travailler », explique Michel avec un large sourire. Il précise qu'ils mettent d'abord dix minutes à comprendre qu'ici ce n'est pas de choisir une offre salariale plutôt qu'une autre qui est intéressant. Il s'agit plutôt, d'abord, de trouver un outil mathématique permettant de bien comprendre les deux offres salariales et donnant ainsi la possibilité de faire un choix éclairé et, ensuite, de reconnaître plusieurs solutions à ce problème, certaines plus efficaces que d'autres, la comparaison des méthodes suscitant le débat. Michel ajoute qu'il n'y a probablement qu'à l'école qu'on peut prendre le temps de faire cela car, sur le marché du travail, la méthode utilisée est parfois délibérément cachée et, de toute façon, difficile à découvrir, le contexte ne s'y prêtant que rarement.

Pour Michel Clark, une situation comme celle-là force les élèves à généraliser et démontre éloquemment la puissance des mathématiques, donc leur utilité de même que la nécessité de les étudier. « Voilà pourquoi l'école est utile et nécessaire : élever le degré de liberté et de qualité de vie des jeunes en leur fournissant l'arme principale du pouvoir d'agir, le savoir. » La culture générale — et les mathématiques font partie de ce patrimoine universel — devient ainsi un formidable levier. « André, me dit-il en finissant, j'espère qu'un jour nous serons reconnus comme des « bâtisseurs de liberté ».

Michel Clark est enseignant à l'école secondaire Père-Marquette à Montréal (Commission scolaire de Montréal).
André Blondin est chargé de cours à l'Université de Montréal.

Photo : Denis Garon

UN CHOIX DIFFICILE!

Problème de mathématiques présenté par Michel Clark à ses élèves de 4e secondaire

Le voilà donc arrivé, ce moment tant attendu : une offre d'augmentation de salaire. Il a les mains trempées à cause de la nervosité et ne sait trop s'il doit être content ou sur la défensive…

Cela fait déjà cinq ans qu'il travaille comme livreur pour la compagnie Posterapide inc. Il a deux jeunes enfants de 3 et 5 ans qu'il adore et sa conjointe travaille, mais pour un salaire plus petit que le sien. Il pense que la vie familiale est importante et trouve aussi que le logement qu'il habite est devenu un peu trop petit. Encore des calculs à faire, lui qui en arrache avec les mathématiques! Comment va-t-il faire pour se démêler dans ces chiffres?

Tous ces détails lui trottent dans la tête quand son patron lui dit : « Mon cher Michel, tu as 24 heures pour me répondre. J'attends de tes nouvelles. »

Tout en marchant vers sa voiture, il relit les deux offres salariales :

« L'employeur (Posterapide inc.) fait les deux offres suivantes à son employé Michel St-Sauveur (matricule 269) :

Offre 1

Pour 35 heures de travail hebdomadaires, la compagnie vous offre un salaire de 10 $ l'heure. Les heures supplémentaires seront rémunérées ainsi : les 15 premières heures au salaire de 14 $ l'heure et celles qui suivront à 20 $ l'heure jusqu'à un maximum possible de 70 heures de travail au total.

Offre 2

Pour 35 heures de travail hebdomadaires, la compagnie vous offre un salaire de 9 $ l'heure. Les heures supplémentaires seront rémunérées ainsi : les 15 premières heures au salaire de 20 $ l'heure et celles qui suivront au salaire de 30 $ l'heure jusqu'à un maximum possible de 70 heures de travail au total. »

Michel, avec l'accord de sa conjointe, décide de consulter son meilleur ami pour l'aider à prendre une décision et l'éclairer dans son choix. Ce meilleur ami, c'est vous! Comment allez-vous l'aider à choisir? Quelle offre est la meilleure pour lui? Laquelle est la plus payante?

Accepte-t-il de faire des heures supplémentaires? Combien? A-t-il l'énergie suffisante pour travailler douze heures d'affilée? Préfère-t-il gagner un peu moins et s'occuper plus assidûment de sa famille?, etc.

GIBB, Allan A. « More on Physical Models for Factoring Polynomials », *Mathematical Teachers*, février 1974, p. 133-138.

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN CUISINE PROFESSIONNELLE

POUR APPRENDRE À REGARDER EN ARRIÈRE DU MIROIR

Entretien avec Guy Auclair

Propos recueillis par Arthur Marsolais

M. Guy Auclair enseigne la cuisine professionnelle au centre de formation professionnelle du Trait-Carré, qui est situé dans le même édifice que la polyvalente de Charlesbourg. Il a récemment contribué à la conception d'un programme menant à une attestation de spécialisation professionnelle en « cuisine actualisée », axé sur la créativité en nouvelle cuisine. Il a bien voulu partager avec les lecteurs de *Vie pédagogique* le sens, pour lui, d'une formation professionnelle qui ne s'enferme pas dans l'exécution préprogrammée, car la dimension culturelle qu'il veut donner à la formation en cuisine sera justement ce qui stimulera l'amélioration constante, l'évolution et la créativité.

GUY AUCLAIR

Photo : Denis Garon

L'ENRACINEMENT TEMPOREL

L'apprivoisement du sens de la durée représente la première facette d'une formation professionnelle allumée sur le plan culturel. D'abord, il faut saisir correctement sur quelle base de référence dans la cuisine française repose la pratique actuelle. Il faut connaître aussi les sources géographiques et sociales de même que les appuis techniques de la remarquable diversification en cours. Voilà un arrière-plan qui nous dispose à comprendre l'émergence graduelle d'une cuisine à la fois typique d'ici et nord-américaine.

LE SOUS-JACENT, L'IMPLICITE, LE PROCESSUS SOUS LA RECETTE

Confectionner un mets est une chose. On pourrait se contenter d'exercer l'habileté, la finesse du geste, la familiarité avec les recettes, mais il faut inviter à regarder en arrière du miroir. Sous la recette se trouve un processus, commun à elle et à bien d'autres. Il faut faire l'effort de la décontextualiser, de mettre en lumière le processus. On entre alors dans l'intelligence de la composition des aliments, des réactions physiques et chimiques qui jouent dans leur apprêt et leur transformation. Il faut travailler moins en aveugle… comprendre non seulement le comment mais le pourquoi des gestes pratiqués et des techniques adoptées, y compris sur le terrain de l'hygiène et de la santé.

LA DÉCOUVERTE DES PRODUITS

Inventorier l'extrême diversité des produits, développer et raffiner son propre goût à leur contact, voilà une autre facette par laquelle la pratique de la cuisine dépasse le seuil d'un simple travail pour devenir un agrément personnel inépuisable et, pourquoi pas, une passion. La culture du goût nous familiarise avec des cuisines régionales, de terroir. Elle nous rapproche de continents étrangers. Si, d'une part, elle instruit sur l'aspect économique de la panoplie des produits alimentaires et sur leur mode de production, elle ouvre, d'autre part, des perspectives sur la variation et la substitution des produits. Comme l'attitude et la culture personnelles, le goût curieux et voyageur ouvre sur une autonomie croissante et sur une capacité d'inventivité qui sont à mille lieues de la monotonie et de la pure exécution.

LES CONVICTIONS, LES VALEURS, LA PASSION

Pour Guy Auclair, l'une des dimensions culturelles les plus importantes réside dans le rapport au métier et les valeurs professionnelles qu'il implique. Pour lui, le lieu par excellence de cet apprentissage est la relation pédagogique, le moment de l'échange entre l'enseignant et l'apprenant. Les convictions de l'enseignant évoquent et suscitent le respect du métier, l'intuition d'un heureux mariage possible entre la carrière et la passion de cuisiner, une passion qui fait se rejoindre l'héritage d'une tradition et l'exploration de nouveaux horizons. Tout le talent des équipes de formation fait se greffer sur la maîtrise des gestes professionnels le développement d'une approche plus personnelle et créative.

UN SOUCI D'IMPRÉGNATION SUR UN TEMPS PLUS LONG

L'enrichissement culturel de la formation en cuisine favorise des compétences ouvertes et larges. Le fait que la matrice du Programme de formation comprenne des compétences générales qui trouvent à s'exercer et à progresser dans un grand nombre de modules de formation constitue déjà un appui en ce sens. Cependant, M. Auclair insiste pour qu'on situe les dimensions culturelles de la formation dans une perspective de « temps long », celles-ci s'étendant sur l'ensemble de la formation pour fructifier au-delà… Le temps, déjà planifié de façon serrée dans les divers modules, se trouve souvent très comprimé par des tâches d'évaluation qui requièrent un temps considérable. On risque alors de sérier les divers apprentissages du programme en les juxtaposant linéairement, de façon tellement fonctionnelle qu'on perdra de vue la dimension culturelle potentielle de ce programme.

Malgré tout, Guy Auclair reste persuadé que la grande effervescence actuelle du domaine de la cuisine, avec, en arrière-plan, la mobilité des populations et la diversification constante des produits, amène la formation professionnelle vers l'ouverture et la créativité, donc vers l'appropriation d'attitudes et d'une tournure d'esprit qui sont une véritable richesse culturelle.

M. Guy Auclair est enseignant au centre de formation professionnelle du Trait-Carré.

Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

Photo : Denis Garon

LA PERSPECTIVE CULTURELLE À L'ÉCOLE

par Diane Saint-Jacques

Dans les pages qui précèdent, huit enseignants et enseignantes, parfois porte-parole d'une équipe, ont accepté de témoigner, pour *Vie pédagogique*, de leur manière d'intégrer la perspective culturelle dans leur classe. Ces enseignants et enseignantes de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire ont répondu, par écrit ou oralement, à nos questions sur les raisons de leur recours à des référents culturels, sur les finalités ainsi poursuivies et plus particulièrement sur les manières de faire, les contenus sélectionnés, les voies empruntées ou les moyens pédagogiques utilisés.

Il en est donc de la perspective culturelle comme des compétences transversales ou de l'enseignement par cycles : des enseignants et des enseignantes ont pris les devants. Avant que la réforme le demande, ils ont proposé aux élèves des situations d'apprentissage à perspective culturelle afin d'enrichir leurs apprentissages et d'en accroître la signifiance. Chacun exploite différemment les référents culturels, mais tous rendent compte des riches possibilités qu'offre leur intégration. Le témoignage de ces personnes est précieux. Dans le train de la réforme où s'est engagée l'école, la visée culturelle, mouvante et multiforme, est difficile à saisir. Leurs propos sur les motifs de l'intégration d'une dimension culturelle à l'école et les façons de l'effectuer permettent de regarder autrement sa propre pratique pédagogique, d'y repérer les éléments, similaires ou différents, dont on dispose pour prendre le virage culturel auquel nous convie le nouveau Programme de formation. Ces récits sur la pratique peuvent aussi servir d'exemples pour préciser ses propres représentations de la dimension culturelle, voire ouvrir des pistes, offrir des moyens d'action. La synthèse suivant les récits en fait ressortir les caractéristiques exemplaires.

CARACTÉRISTIQUES D'UN ENSEIGNEMENT À PERSPECTIVE CULTURELLE

SYNTHÈSE DES RÉCITS SUR LA PRATIQUE

Les expériences d'intégration d'une dimension culturelle à l'école dont rendent compte les enseignantes et enseignants interrogés sont éloquentes. La diversité des manières de faire est toutefois surprenante à la première lecture. Certes, des caractéristiques d'un enseignement à perspective culturelle se dégagent de ces témoignages, mais est-ce qu'elles lui sont propres? La perspective culturelle n'est-elle qu'une autre manière de parler de la pédagogie du projet, voire de l'approche par compétences? Ces témoignages bousculent aussi quelques idées reçues. Ainsi, la spécificité de la perspective culturelle n'apparaît pas comme une question de contenu : toutes les matières sont concernées et les référents culturels relèvent autant de la culture médiatique que du patrimoine universel. Cette perspective n'est pas davantage une question d'approches pédagogiques, celles-ci se révélant diversifiées.

Cette synthèse présente des caractéristiques d'un enseignement à perspective culturelle, les points communs émergeant de l'analyse des récits des enseignantes et enseignants interrogés. Certaines caractéristiques sont manifestes, celles relatives aux référents culturels utilisés, aux finalités poursuivies par leur intégration, aux voies empruntées pour le faire, historiques surtout. D'autres se révèlent toutefois latentes; plus fondamentales, elles font de ce type d'enseignement d'abord une question de signification à donner à un objet d'apprentissage.

DES RÉFÉRENTS CULTURELS DIVERSIFIÉS

La perspective culturelle des pratiques pédagogiques rapportées par les enseignantes et enseignants interrogés ne relève pas de matières particulières, au contraire. Les situations d'apprentissage touchent toutes les disciplines du curriculum, soit tout autant les arts, l'histoire et la littérature, ces matières que le rapport Inchauspé (1997) qualifie de « naturellement porteuses de culture » (p. 13), que la mathématique, les sciences, la cuisine ou les techniques d'usinage. Les différentes disciplines sont pourtant omniprésentes. Elles constituent la base sur laquelle viennent se greffer les référents culturels, alors mis à leur service en quelque sorte.

De même, les référents culturels auxquels recourent les enseignantes et enseignants interrogés sont extrêmement diversifiés. Certains, les Jeux olympiques par exemple, proviennent de la télévision; d'autres, tel le Festival de jazz de Rimouski, de la vie culturelle de la communauté. D'autres encore sont tirés du patrimoine mondial, comme les œuvres de Mozart ou de Rostand, ou du patrimoine québécois, comme la légende de Rose Latulipe. Les référents culturels évoqués sont puisés dans le patrimoine artistique et littéraire, incontournable dans la tradition « humaniste » des collèges classiques, mais ils proviennent aussi du domaine scientifique : les perceptions de l'univers de Copernic et de Galilée, Einstein et la bombe atomique, la manière d'écrire une équation algébrique, etc. La notion de patrimoine s'applique donc, comme nous y invite le rapport Inchauspé, aux productions significatives d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, dans tous les domaines du savoir. Enfin, certains référents culturels proviennent des contenus du Programme de formation. Les programmes d'études relèvent, en effet, de la culture dite générale, soit de l'ensemble des savoirs et des savoir-faire constituant la formation de base qu'une société, par l'entremise de son ministère de l'Éducation, juge bon d'offrir à tous et à toutes.

La notion de culture sous-jacente aux référents culturels retenus est donc comprise dans un sens très large, analogue d'ailleurs à celui que lui donne le Programme de formation. Puisqu'on considère que l'école est « un milieu d'appropriation de la culture à double titre », la culture y est définie en relation avec « les croyances et les valeurs » d'une société et « comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine » (gouvernement du Québec, 2000, p. 4). La culture, dans ce sens large couvrant toutes les manifestations d'humanité, devient alors un réservoir inépuisable de référents patrimoniaux, médiatiques, disciplinaires ou autres, sélectionnés pour appuyer la notion, l'habileté ou l'attitude qui est objet d'apprentissage.

DES FINALITÉS CULTURELLES ET PÉDAGOGIQUES

Les référents culturels sont sélectionnés en fonction de leur potentiel de soutien pour l'objet d'apprentissage, mais également en fonction de certaines finalités. Les enseignantes et enseignants interrogés mentionnent des finalités proprement culturelles, en rapport avec celles proposées dans le Programme de formation. Des finalités d'enrichissement tant du curriculum ou des savoirs que de la vision du monde des élèves sont évoquées : faire découvrir un large éventail de productions culturelles aux jeunes, développer leur curiosité, éveiller leurs sens, enrichir leur connaissance du monde, etc. À l'augmentation du bagage culturel s'ajoutent des objectifs d'ouverture, parfois liés à l'enrichissement : élargir les horizons des élèves, les faire sortir des *Pokémon* ou autres modes semblables, les outiller pour qu'ils puissent faire face à l'inconnu à partir du connu. S'y retrouvent aussi des finalités d'ouverture aux autres cultures, pour aider les élèves à comprendre le monde où ils vivent et à prendre conscience de leur situation particulière dans ce monde, de même que d'ouverture à des valeurs, pour les sensibiliser à certaines attitudes par rapport au métier dans lequel ils s'engagent, etc.

D'autres finalités mentionnées par les praticiennes et praticiens interrogés renvoient à leur credo pédagogique : la conviction que les enfants sont des coffres à trésors capables de tout absorber, le désir de leur transmettre une passion

Photo : Denis Garon

pour les arts et la culture, l'assurance que les savoirs sont des instruments de liberté et les enseignants, des bâtisseurs de liberté, la reconnaissance de la pertinence de leur faire vivre la matière plutôt que de leur imposer des notions et de l'importance de créer des liens avec eux, de bâtir un espace d'échange de valeurs professionnelles, etc. Les croyances ou les principes varient, mais tous ces praticiens et praticiennes recourent à de profondes convictions pédagogiques pour justifier et expliquer l'intégration d'une dimension culturelle dans leur enseignement.

Les finalités poursuivies par un enseignement à perspective culturelle n'ouvrent pas, comme telles, de pistes d'action, mais elles éclairent le chemin. Les finalités culturelles enrobent l'objet d'apprentissage d'une couche d'humanité qui lui donne couleur et épaisseur. Toutefois, ce sont les convictions pédagogiques qui constituent les fondements de cet enseignement, en l'inscrivant au cœur du processus d'apprentissage.

Un point de vue sur l'objet d'apprentissage

Les référents culturels placent l'objet d'étude ainsi aligné sur le processus d'apprentissage dans une perspective permettant de comparer, de faire des liens, de relier le connu et l'inconnu. Pour les enseignantes et enseignants interrogés, l'histoire apparaît comme la source privilégiée de points de vue. Ils y recourent parfois comme élément de contenu intégré dans un tout et destiné à susciter étonnement, questionnement ou prise de conscience : une « capsule historique » insérée dans des cours de sciences, des « histoires culturelles » ouvrant un cours d'arts ou des lectures dans le cadre d'un projet. Ils y recourent aussi pour introduire une formule algébrique, un théorème à appliquer ou une pièce musicale à écouter, comme arrière-plan pour mieux comprendre une pratique actuelle ou situer une notion, une œuvre dans son contexte sociohistorique. Le passé est alors point de vue, aidant à vivre le présent et à préparer le futur.

Si l'histoire, comme ouverture sur l'hier, est une voie privilégiée de mise en perspective, la géographie, comme ouverture sur l'ailleurs, est aussi une voie largement empruntée : les cuisines du terroir, le contrôle de la qualité des produits usinés en Amérique et en Asie, la condition des femmes dans des pays en voie de développement, l'Australie, le Japon, etc. L'ailleurs, comme le passé, est un point de vue sur un objet d'apprentissage, une notion, une habileté ou une attitude.

La mise en perspective historique ou géographique d'un objet d'apprentissage est une façon d'établir une distance par rapport à celui-ci, pour que se rejoignent l'héritage d'une tradition et l'exploration de nouveaux horizons. La distance peut s'établir aussi en relation avec le non-familier : une musique japonaise aux sonorités inhabituelles, un objet d'art inconnu. Le référent culturel se greffe donc sur l'objet d'apprentissage pour l'éclairer d'un point de vue particulier, venu d'hier, d'ailleurs ou du non-familier, pour le faire voir sous plusieurs facettes, pour le remettre en question.

L'établissement d'une distance par rapport à l'objet d'apprentissage

Le point de vue venu d'hier ou d'ailleurs établit une distance par rapport à l'objet d'apprentissage. Toutefois, pour les enseignantes et enseignants interrogés, lorsque cet objet est d'emblée distant, éloigné du quotidien de l'élève ou trop abstrait, sa mise en perspective s'opère par une contextualisation dans la vie quotidienne, dans le concret. L'objet d'apprentissage est alors ramené dans le champ de signification de l'élève par une démarche concrète, une expérience : aligner et déplacer des tuiles pour résoudre une équation algébrique, apprendre un canon avant d'écouter une pièce polyphonique de la Renaissance. C'est d'ailleurs une des dimensions de la compétence culturelle du domaine scientifique, invitant l'élève à examiner la contribution de la mathématique, des sciences et de la technologie « dans les différentes sphères de l'activité humaine et dans sa vie quotidienne » (gouvernement du Québec, 2000, p. 210).

Un enseignement à perspective culturelle renvoie donc à la capacité de l'enseignant ou de l'enseignante de placer l'élève dans une posture particulière par rapport à l'objet d'apprentissage. Ainsi, l'élève est invité à se distancer du connu, du familier, de la « culture première » selon l'expression de Dumont (1968). Pour ce dernier, la distance entre la « culture première », celle des coutumes et des manières familières de faire, et la « culture seconde », l'ensemble des significations qui se dégagent de la culture première et que porte l'école, « cette distance et les deux pôles qui l'indiquent, c'est bien ce qu'il faudrait entendre par le concept de culture » (p. 64). C'est la distance qui fait la culture et la capacité de parcourir cette distance et de s'y intéresser de telle sorte que la signification qu'on donne aux choses et aux événements s'en trouve éclairée et solidifiée.

Une question de signification

Résumons le tout. Un enseignement à perspective culturelle touche tous les domaines du savoir et puise des référents diversifiés dans le réservoir, pratiquement inépuisable, de la culture au sens large. Il se colore par des finalités culturelles d'enrichissement et d'ouverture et s'enracine dans de profondes convictions pédagogiques. Il emprunte les voies du passé, de l'ailleurs ou du non-familier pour mettre en perspective un objet d'apprentissage ou il recourt au familier pour contextualiser une notion abstraite. Il crée de la distance pour assurer l'ancrage de l'objet d'apprentissage.

Ces caractéristiques manifestes rendent compte d'une préoccupation de fond pour la signification que l'élève donne à ses apprentissages. Les enseignantes et enseignants interrogés se révèlent soucieux d'engager les élèves dans une démarche de questionnement et de découverte, de les rejoindre avec ce qu'ils ont comme base pour les faire progresser, de les inviter à regarder en arrière du miroir pour mettre en lumière le processus. En ce sens, la perspective culturelle apparaît fondamentalement comme une question de signification à donner aux objets d'apprentissage, ce en quoi elle rejoint l'approche par compétences. Dans le Programme de formation, on a retenu cette approche pour marquer « l'importance d'aider les élèves à donner du sens à leurs apprentissages en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants » (gouvernement du Québec, 2000, p. 5). Un enseignement à perspective culturelle, dans une approche par compétences, est générateur de contextes variés et signifiants.

Photo : Denis Garon

Les aspects pédagogiques

Un enseignement à perspective culturelle n'est donc pas une approche pédagogique particulière donnant lieu à des modalités et à des stratégies d'enseignement spécifiques. La diversité des approches pédagogiques utilisées par les enseignantes et enseignants interrogés en témoigne, allant de la pédagogie du projet à l'exposé, en passant par les ateliers pratiques. Par contre, son harmonisation au processus de signification a ses exigences. Ainsi, dans ce type d'enseignement, le référent culturel est utilisé non comme procédé, déclencheur, élément de mise en situation ou manière d'introduire une leçon, mais comme matériau permettant de faire des liens, d'enraciner la notion, l'habileté ou l'attitude, de la consolider.

De même, un enseignement à perspective culturelle s'inscrit naturellement, voire nécessairement, dans des situations d'apprentissage contextualisé. La juxtaposition des objets d'apprentissage, dans des séries de modules comprenant en grande partie des tâches d'évaluation, s'accorde mal avec ce type d'enseignement. Pour les mêmes raisons, la pédagogie du projet et l'intégration des matières se révèlent particulièrement adéquates et prisées par certaines enseignantes interrogées. Certes, la pédagogie du projet peut se passer d'une perspective culturelle et demeurer tout aussi efficace dans une approche par compétences. Elle n'en demeure pas moins un formidable véhicule de la dimension culturelle tout comme, à l'inverse, les référents culturels constituent un très bon matériau de projet.

Des conditions

Des conditions favorisant un enseignement culturel se dessinent dans les témoignages des enseignantes et enseignants interrogés. Certains évoquent le soutien de la direction, la collaboration des collègues, l'encouragement des parents. Les ressources du milieu communautaire y sont aussi pour quelque chose, quoique Internet nous ouvre maintenant la porte des plus grands musées, et ce, même dans l'école la plus éloignée des centres urbains. La formation initiale ou continue influe aussi sur l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement de même que l'expérience, dans la mesure où elles donnent accès à des sources d'information et élargissent l'éventail de ressources. Mais ce ne sont pas là des conditions nécessaires.

En fait, l'adhésion à la visée culturelle, plus que la formation ou la disponibilité des ressources, apparaît comme la condition nécessaire à un enseignement à perspective culturelle. Plus fondamentalement, les témoignages reçus renvoient à un engagement particulier à l'égard des savoirs et du métier. Cet engagement se traduit de différentes manières : une intense curiosité, le plaisir d'apprendre en même temps que les élèves, la soif de connaître, le courage de se laisser tenter par l'inconnu. Tous ces enseignants et enseignantes font preuve d'un intérêt passionné pour l'enseignement, la culture, les savoirs en général ou un savoir particulier considéré comme une source de grande satisfaction. Tous témoignent, d'une façon ou d'une autre, d'une puissante motivation intérieure qui, comme un aimant, attire la limaille des faits, des connaissances, des anecdotes, des ouvrages, des émissions de télévision qui parsèment leur vie quotidienne et les réinjectent dans leur enseignement.

Références

DUMONT, F. *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, HMH,1968.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, MEQ, juin, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire (1er cycle). version approuvée. Enseignement primaire (2e et 3e cycles). version provisoire*. Québec, MEQ, juin 2000.

DOSSIER

La portée pédagogique
DES RÉFÉRENTS CULTURELS

par Hélène Béchard

Introduction

Dans le contexte de mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, le présent texte vise à fournir au personnel enseignant des pistes et des moyens d'action, principalement en ce qui a trait à l'analyse de la portée pédagogique des référents culturels à proposer aux élèves. Pour ce faire, je m'inspirerai largement d'un document de référence produit par un comité de réflexion sur la dimension culturelle dont je fais partie à titre d'enseignante du premier cycle du primaire. Ce comité a été mis sur pied en juin 1999 par la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation, et ce, dans la foulée des travaux d'élaboration du Programme de formation.

Notons tout d'abord que le Programme de formation, par la nature et la dynamique de ses composantes, accorde une importance particulière à la dimension culturelle des apprentissages. À cet égard, le document de référence produit par le comité de réflexion mentionne ce qui suit :

> « Les "portes d'entrée" de la dimension culturelle au Programme de formation sont multiples. La lecture des programmes disciplinaires révèle qu'un bon nombre d'éléments de contenu, divers contextes de réalisation ainsi que certaines compétences permettent d'établir des liens entre les référents culturels signifiants et les diverses disciplines du cursus scolaire. Il existe aussi de multiples points de convergence entre, d'une part, les référents culturels et, d'autre part, les compétences transversales et les axes de développement se rapportant aux domaines d'expérience de vie du Programme des programmes[1]. »

Une véritable mise en relation des domaines d'expérience de vie avec le développement des compétences contribue donc, dans les apprentissages à effectuer, à donner sa juste place à la culture, celle-ci étant considérée sous deux angles : celui du rapport au savoir propre aux divers domaines d'apprentissage et celui de sa contribution majeure, par les liens qu'elle permet de construire, à la compréhension par les élèves du monde dans lequel ils vivent. Cela dit, d'autres indications doivent être prises en considération par les agentes et agents d'éducation pour intégrer harmonieusement la dimension culturelle à leurs pratiques et au milieu d'apprentissage.

Il apparaît en effet que, dans la mise en œuvre du Programme de formation, le personnel enseignant est souvent appelé à faire une sélection parmi les multiples objets d'études qui peuvent être utilisés en classe. Les enseignantes et enseignants, dans les limites de leur autonomie professionnelle, tendent évidemment à privilégier les sujets dont l'exploitation favorise le développement optimal des compétences disciplinaires et transversales. Dans une perspective culturelle, ces divers objets d'études, qu'on appellera ici « référents culturels », peuvent notamment être sélectionnés parmi les événements marquants de la vie de l'élève ou de sa communauté, les messages médiatiques, les modes de pensée et les réalisations humaines de toutes sortes, y compris les découvertes scientifiques.

Notons toutefois qu'à elles seules la sélection et l'utilisation de référents culturels ne suffisent pas à assurer une intégration réelle de la dimension culturelle à l'école. Les pratiques du personnel enseignant et le milieu d'apprentissage sont, eux aussi, déterminants en ce sens. À cet égard, le document de référence propose au personnel enseignant des principes d'action qui visent à amener l'élève à :

- *s'outiller* pour mieux faire face aux diverses situations de sa vie;
- *mieux se situer* par rapport à son environnement physique et humain;
- *s'engager* dans la société dans un esprit de reconnaissance de sa spécificité et de tolérance par rapport à la diversité.

Photo : Denis Garon

C'est d'ailleurs là tout l'enjeu de l'intégration véritable de la dimension culturelle à l'apprentissage et à l'enseignement.

Une grille d'évaluation des référents culturels

Parallèlement aux quelques principes d'action dont il traite, le document de référence propose une grille d'évaluation des référents culturels (voir tableau 1) qui guide le personnel enseignant dans ses choix. L'utilisation de cette grille, combinée à des pratiques pédagogiques appropriées, vise à assurer l'exploitation optimale des référents culturels qui, tout en étant signifiants pour l'élève, lui donnent accès à des connaissances et à des savoirs riches et diversifiés.

La grille comporte trois niveaux d'analyse. Le premier niveau permet de distinguer le type d'objet d'études selon qu'il est puisé dans la culture immédiate de l'élève, c'est-à-dire son univers familier, ou qu'il a trait à ce qu'il a été convenu d'appeler la culture générale, au sens de l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs de même que des multiples manifestations de la culture dans le monde.

Le deuxième niveau est celui dont il est davantage question dans le présent texte. Proposant un certain nombre de critères d'analyse, il a trait à la portée pédagogique des référents culturels.

Le troisième niveau permet d'analyser la contribution du référent culturel à la formation globale de l'élève. Il prend en compte ce que l'exploitation du référent apporte à l'élève au regard de son développement personnel, de son ouverture à son environnement immédiat ou aux réalités extérieures.

Des référents « valables » en classe

Imaginons une équipe-cycle ou encore une enseignante ou un enseignant qui, dans la planification des situations d'apprentissage à offrir aux élèves, veut cerner les thèmes sur lesquels porteront les textes qui feront l'objet d'activités de lecture ou d'écriture et de discussions dans les prochaines semaines. Dans l'esprit du Programme de formation, il va de soi que les champs d'intérêt des élèves, leur environnement et les différentes ressources dont ils et elles disposent seront pris en considération. Mais comment doit-on procéder et sur quoi doit-on se baser pour effectuer le meilleur choix au regard de l'intégration de la dimension culturelle en classe?

Par exemple, existe-t-il des critères sur lesquels on peut s'appuyer lorsqu'on doit choisir entre les dinosaures et les animaux de compagnie, entre les poupées et les *Pokémon*, entre de multiples objets de la vie courante d'hier et d'aujourd'hui, entre deux personnages connus ou deux phénomènes de société?

En plus des considérations relatives aux liens qui existent entre l'objet d'études et le développement des compétences disciplinaires ou transversales visées, trois critères doivent être considérés dans ce type de sélection. Nous traiterons d'abord de **la représentativité de l'objet d'études** par rapport à une époque, à un courant de pensée ou aux valeurs d'une société donnée. Il sera ensuite question de l'objet d'études considéré comme **une réponse à un problème** qui s'est un jour posé à l'humanité. Enfin, la question des référents culturels qui témoignent de **l'imaginaire** et de **la créativité** de l'être humain sera abordée. Nous tenterons, en terminant, de répondre à la question suivante : certains référents culturels sont-ils incontournables?

La représentativité de l'objet d'études

Conformément à l'esprit du Programme de formation, on a tout avantage à sélectionner des référents culturels qui offrent des possibilités d'exploitation et de réinvestissement dans de multiples domaines d'apprentissage et d'expérience de vie. Ainsi, le référent qui est représentatif d'une époque et qui a évolué au cours de l'histoire de l'humanité sera préféré à l'objet qui, bien qu'il soit omniprésent dans la culture de consommation, a peu de chances de durer et qui, lorsqu'on veut élargir ou approfondir le thème en question, comporte peu de ramifications possibles. En ce sens, le sujet des *Pokémon* risque de tourner court. En revanche, une recherche sur les poupées peut amener les élèves à découvrir divers pays, matériaux, contextes historiques et réalités sociales ou économiques. À partir d'un tel thème, les ponts s'établissent aisément entre les activités entourant la rédaction d'un texte et des éléments de contenu associés à d'autres programmes d'études.

De même, on pourrait, dans un projet dont l'envergure varierait selon l'âge des élèves, faire l'étude des divers objets qui, à travers les âges, ont permis à l'être humain de conserver des textes écrits. Notons qu'on toucherait alors tant à la culture immédiate de l'élève (papier et crayon, presse écrite, ordinateur, etc.) qu'à sa culture générale (utilisation de matériaux et d'outils à d'autres moments de l'histoire et dans d'autres lieux).

Une réponse à un problème

Dans un souci de solliciter des habiletés intellectuelles complexes, une enseignante ou un enseignant encourage régulièrement ses élèves à porter un regard analytique sur certaines réalités. En établissant des liens avec différents domaines d'expérience de vie, les élèves sont parfois invités à se questionner sur la raison de l'existence de tel objet ou mode de pensée, de telle convention ou institution. Ils et elles peuvent alors découvrir que certains référents culturels constituent une réponse à un problème rencontré par les êtres vivants et les sociétés. Voici quelques exemples de ce type de référents.

Les services de garde sont une réalité de plus en plus présente et significative en milieu scolaire. Offrir aux élèves du 3e cycle de se pencher sur ce sujet en l'examinant sous diverses facettes pourrait leur permettre de prendre conscience de l'évolution du monde du travail et de certaines réalités familiales et sociales. Les services de garde ont par ailleurs des conséquences importantes sur l'environnement scolaire, et ce, tant pour les élèves qui fréquentent ces services que pour ceux et celles qui ne les utilisent pas. Dans plusieurs domaines d'apprentissage, les élèves pourraient donc se pencher sur certaines questions pertinentes telles que l'organisation de l'horaire, les coûts engendrés par la fréquentation de ces services, la façon d'appliquer les règles de vie avec les différents groupes d'âge, l'aménagement physique des locaux, etc.

Certains référents culturels peuvent aussi servir à enrichir le sens de pratiques relatives à la gestion de classe et aux activités parascolaires. Prenons l'exemple des conseils d'élèves et des conseils de coopération. L'élève invité à élire un représentant dans sa classe ou son école gagne à examiner en parallèle quelques faits de l'actualité électorale d'ici ou d'ailleurs. Il ou elle peut ainsi mieux saisir la portée de son geste et établir des liens significatifs entre les pratiques démocratiques et les besoins de l'être humain qui vit en société. Plus qu'une simple activité, l'élection d'un représentant d'élèves peut alors être exploitée de telle manière que, tout en formant le jugement des élèves, on leur permet d'ouvrir leur esprit à de larges pans du domaine d'expérience de vie *Vivre-ensemble et citoyenneté*.

Du côté de la mathématique, de la science et de la technologie, plusieurs objets d'études répondent particulièrement bien au critère dont il est ici question, en ce sens qu'ils constituent les diverses réponses de l'être humain à des besoins reliés, de près ou de loin, à sa survie et à sa compréhension du monde qui l'entoure. Loin d'être conscients de ce fait, plusieurs élèves ont une attitude plutôt blasée par rapport aux multiples facilités qu'offrent les manifestations de la science et de la technologie dans leur vie quotidienne. En les invitant à porter un autre regard sur ces réalités qui leur apparaissent comme tout à fait ordinaires, on met les

élèves en situation de découvrir que celles-ci découlent des « réponses à des problèmes posés dans différentes sphères d'activité de la vie auxquelles les individus ou les sociétés ont eu à faire face à travers les âges[2] ». Ainsi, parmi les éléments de contenu du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, on sélectionnera soigneusement, dans les référents tels que les unités de mesure, la monnaie, les instruments, les outils, les matériaux et les objets de l'environnement, ceux qui rendent le mieux compte de ces multiples réponses. En outre, quand une découverte scientifique fait l'objet d'une couverture médiatique, la nouvelle la concernant peut être traitée de façon à enrichir les apprentissages des élèves tout en mettant en lumière l'évolution constante du domaine en question.

L'IMAGINAIRE ET LA CRÉATIVITÉ

LES DISCIPLINES ARTISTIQUES

On ne peut se préoccuper de l'intégration de la dimension culturelle à l'école sans porter une attention particulière aux réalisations qui témoignent de l'imaginaire et de la créativité de l'être humain. Bien que l'ensemble des disciplines du curriculum comportent des objets d'études qui peuvent être sélectionnés en vertu de ce critère, le domaine des arts est, à cet égard, une source privilégiée de découvertes pour les élèves. Il accorde d'ailleurs une importance primordiale à l'exploitation de référents culturels signifiants, notamment au sein de la compétence qui a trait à l'appréciation d'œuvres réalisées par des femmes et des hommes d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.

Ainsi, à la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation, des travaux sont en cours pour élaborer un référentiel qui vise à fournir au personnel enseignant des indications relatives aux œuvres à sélectionner en vue du développement du sens critique et du sens esthétique chez leurs élèves. Bien que ces travaux ne soient pas terminés, l'orientation retenue est claire. Il a en effet été convenu que, tout en évitant un excès d'élitisme ou de populisme, on doit privilégier les critères de sélection suivants dans le choix des œuvres ou des extraits d'œuvre :

- L'œuvre ou la réalisation artistique comporte des éléments de contenu disciplinaire et des traces socioculturelles facilement perceptibles par les élèves.
- « L'œuvre est suffisamment porteuse de sens pour favoriser l'émergence d'une réaction esthétique[3]. »
- Le répertoire sélectionné comporte un certain nombre d'œuvres par lesquelles l'élève peut découvrir la singularité de certaines traces d'ordre socioculturel ou qui traitent de façon particulière certains éléments de contenu ou certaines propositions de création.

D'AUTRES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Tous les agents et agentes d'éducation de l'école doivent être sensibles au rôle qu'ils ont à jouer dans le développement de la curiosité et de la capacité d'émerveillement des élèves, notamment parce que toutes les disciplines du curriculum offrent des objets d'études qui répondent au critère dont il est ici question. Voyons d'autres exemples.

Dans le domaine des langues, les référents culturels abondent. Le personnel enseignant concerné par l'enseignement des disciplines de ce domaine a donc l'occasion de mettre les élèves en contact avec des textes choisis non seulement en fonction de la compétence à lire, mais aussi en fonction de l'appréciation d'œuvres littéraires, de pratiques et de produits culturels qui témoignent de l'imaginaire et de la créativité de l'être humain.

Les disciplines de l'univers social permettent aussi de poser un regard particulier sur l'ingéniosité de certaines réalisations humaines. Pensons à l'adaptation des chaussures ou des habitations aux conditions climatiques d'un pays, à la relation entre la disponibilité des produits périssables dans une société donnée et à l'évolution des habitudes alimentaires, etc.

DES RÉFÉRENTS CULTURELS INCONTOURNABLES?

Compte tenu de tout ce qui précède, certains référents culturels sont-ils incontournables à l'école? Partout où elle s'est posée au cours des années, la question soulevée ici a engendré bien des polémiques. On nous permettra d'y répondre le plus simplement possible, et ce, dans le souci de fournir un éclairage réaliste aux enseignantes et enseignants.

En principe, l'élève sera obligatoirement mis en contact avec les référents culturels qui sont déjà prescrits dans le Programme de formation. Cependant, en ce qui concerne les référents que le per-

TABLEAU : GRILLE D'ÉVALUATION DE LA SIGNIFIANCE DES RÉFÉRENTS CULTURELS

RÉFÉRENT CULTUREL

Objet d'études en rapport avec la culture et qui revêt une signification particulière sur le plan culturel (événement, message médiatique, objet de la vie courante, objet patrimonial, réalisation artistique, modes de pensée, valeurs et pratiques qui conditionnent les comportements, etc.).

Niveau 1

Culture immédiate	**Culture générale**
L'univers familier de l'élève.	L'héritage culturel et les manifestations actuelles de la culture dans le monde.

Niveau 2

VALEUR PÉDAGOGIQUE

Les référents :

Sont représentatifs d'une époque, d'un courant de pensée, de valeurs de sociétés, etc.
Sont des réponses à des problèmes posés dans différentes sphères d'activité de la vie et auxquels les individus ou les sociétés ont eu à faire face à travers les âges.
Rendent compte du pouvoir de l'imaginaire et de la créativité de l'être humain.
Sont associés aux contextes de réalisation, aux contenus disciplinaires ou aux axes de développement des domaines d'expérience de vie.
Favorisent, par leur exploitation, le développement de certaines compétences du Programme de formation.
Sont susceptibles d'être exploités de manière substantielle à l'intérieur d'une situation d'apprentissage disciplinaire ou d'un projet interdisciplinaire. Ce ne sont donc pas seulement des déclencheurs.
Sont susceptibles d'être utilisés dans d'autres disciplines à des fins de réinvestissement.

Niveau 3

CONTRIBUTION À LA FORMATION GLOBALE DE L'ÉLÈVE

Ouverture à l'environnement immédiat

L'exploitation des référents :

1. Aide l'élève à mieux comprendre son milieu scolaire, familial ou sociétal.
2. Contribue à développer la curiosité de l'élève par rapport à sa propre culture identitaire (par opposition à l'uniformisation mondiale de la culture).
3. Permet de transcender l'ordinaire de la vie.
4. Permet de mieux cerner notre identité nationale pour connaître notre apport au monde.

Ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat

L'exploitation des référents :

1. Aide l'élève à mieux comprendre la réalité de l'ailleurs.
2. Contribue à développer sa curiosité par rapport à la diversité culturelle planétaire.
3. Permet d'établir des liens entre le présent et le passé, entre ici et ailleurs, entre soi et les autres.
4. Ouvre l'esprit de l'élève à des éléments auxquels il n'aurait pas nécessairement accès dans son environnement immédiat.
5. Permet d'utiliser des éléments du passé pour mieux comprendre la réalité actuelle.

Développement personnel de l'élève

L'exploitation des référents :

1. Développe la sensibilité de l'élève, contribuant ainsi à l'émergence d'une réaction esthétique.
2. Favorise chez l'élève une réflexion sur son identité.
3. Éveille les sens.
4. Éveille l'imaginaire.
5. Développe la pensée critique.

RÉFÉRENT CULTUREL SIGNIFIANT

Le référent culturel touche au moins un item de chacun des trois niveaux de ce tableau.

Photo : Denis Gagné

sonnel enseignant aura à sélectionner, nous croyons qu'il serait présomptueux de tenter d'en établir une liste qui répondrait, à coup sûr et de la meilleure façon possible, aux critères de la grille d'évaluation.

En effet, une vision dynamique et intégrée de la formation des élèves nous semble incompatible avec une approche dogmatique prétendant, par exemple, qu'il est scandaleux qu'un élève québécois, au terme de sa formation générale, n'ait entendu aucune œuvre de Beethoven. Nous croyons plutôt à l'importance de favoriser l'émergence de la réaction esthétique de l'élève en lui proposant, tout au long de son parcours, des réalisations artistiques à sa portée, l'amenant ainsi plus loin dans ses découvertes, ce qui, bien sûr, n'exclut en aucune façon Beethoven.

Il va sans dire qu'à un moment précis de l'aventure humaine et selon les caractéristiques des élèves auxquels on s'adresse certains référents culturels s'imposent parfois, méritant plus que d'autres d'être proposés en classe. Mais à quoi bon, par exemple, faire entendre la plus majestueuse symphonie si les élèves n'ont pas encore développé les ressources nécessaires pour l'apprécier? On risque bien plus que, par ennui ou incompréhension, ils et elles fassent à jamais une croix sur le style de musique qu'on veut leur faire connaître.

En fait, dans une optique de rehaussement culturel des apprentissages, ce qui est incontournable à l'école, c'est l'utilisation clairvoyante de référents culturels riches et variés, sélectionnés en fonction du contexte et des élèves visés. Les référents culturels sont donc

« plutôt des outils pour rendre tangible et signifiante la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement. Ils sont choisis en fonction des potentialités qu'ils peuvent fournir à l'élève pour faire face aux diverses situations de vie et pour mieux comprendre, goûter, s'approprier ce qui se passe à notre époque. Le but n'est donc pas d'inciter l'élève à "aimer" les référents culturels proposés mais plutôt de l'amener à y puiser les ressources nécessaires pour mieux composer avec sa réalité[1]. »

Toute personne qui intervient auprès des élèves doit adopter des pratiques judicieuses de sélection des référents culturels. À l'heure de la réforme de l'éducation, l'enrichissement continu de la culture des enseignantes et enseignants s'impose donc plus que jamais. Il est hautement souhaitable que cet aspect de la formation soit pris en compte tant par les responsables de la formation initiale du personnel enseignant que par celles et ceux qui influencent les décisions relatives à la formation continue du personnel qui travaille déjà dans les écoles québécoises.

Conclusion

Nous espérons avoir démontré, dans le présent texte, que la sélection et l'exploitation en classe de référents culturels constituent une pratique parfaitement réalisable qui contribue de façon importante au rehaussement culturel des apprentissages. Dans le déploiement des activités éducatives offertes à l'élève, il ne faut cependant pas oublier l'apport extrêmement précieux de la fréquentation des lieux de culture et du contact avec des artistes et écrivains de profession. L'école gagnera donc à offrir ce type d'activités aux élèves, leur donnant ainsi un accès toujours plus large et diversifié au plaisir d'apprendre et d'enrichir leur vision du monde.

Références :

1. *L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement* (document de travail), ministère de l'Éducation, juillet 2000, page 2.
2. *Ibidem*, page 9.
3. *Ibidem*, page 4.
4. *Répertoire d'œuvres suggérées dans les disciplines artistiques* (version provisoire), ministère de l'Éducation, juin 2000, page 2.
5. *L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement* (document de travail), ministère de l'Éducation, juillet 2000, page 3.

Témoigner de sa culture

UNE SOURCE DE STIMULATION POUR L'APPRENTISSAGE

par Johanne Jourdain

Littérature et enseignement du français au primaire

Depuis bientôt deux ans, je visite les écoles primaires de ma région pour offrir des ateliers de lecture portant sur la mythologie grecque. Nous avons pris le pari que nous pouvions développer le goût de la lecture chez les jeunes garçons en leur présentant des aventures fantastiques. La réponse de ceux-ci dépasse toutes nos attentes. En effet, plusieurs parents ont été surpris de l'intérêt de leur garçon pour la lecture. On nous a même mentionné que des garçons aimaient chercher dans le dictionnaire en espérant y trouver des racines grecques ou ce qui se cache derrière un mot. Le dictionnaire permet alors de résoudre des énigmes.

Notre approche consiste d'abord à faire découvrir de grands héros. Les élèves sont émerveillés par leurs exploits. Le suspense est entré dans l'école. La bibliothèque devient un lieu de découverte et de fascination. L'aventure n'intéresse pas que les garçons; les filles aussi veulent tout savoir et elles peuvent être fières des déesses grecques, qui sont de beaux modèles de réalisation.

Nous croyons avoir trouvé un élément de solution au problème du désintérêt scolaire des jeunes garçons. Permettez-nous de vous présenter la démarche que nous poursuivons depuis deux ans.

Historique

En 1995, au Salon de littérature de Mont-Joli, j'ai présenté pour la première fois *L'Odyssée* d'Homère aux jeunes. Le doute m'assaillait de toutes parts : est-ce que les enfants d'aujourd'hui s'intéressent encore à ce genre de littérature? Le défi était titanesque; personne n'osait y croire. Pourtant, l'intérêt des enfants fut immédiat : ils étaient captivés et revenaient me voir plusieurs fois afin que je leur raconte encore et encore cette fabuleuse légende du grand roi Ulysse. Certains ont amené leurs parents afin que ceux-ci entendent aussi ce merveilleux conte. Papa et maman se souvenaient vaguement d'une série télévisée qui les avaient fascinés; ils n'avaient pas oublié Polyphème, le cyclope. En racontant l'histoire, je les ai vus retrouver leur regard d'enfant et leur émerveillement. Papa, maman et leurs enfants partageaient le même sens du merveilleux.

En 1998, je désirais par-dessus tout que la bibliothèque de l'école que fréquentaient mes enfants soit attirante, vivante. J'ai donc proposé d'animer des ateliers de lecture portant sur la mythologie grecque. La réponse des jeunes et des professeurs a dépassé toutes mes attentes. Au début, l'objectif proposé était simplement d'intéresser les élèves à la lecture. De plus, nous savions que cet intérêt était plutôt mitigé chez les garçons. Afin de contrer ce désintérêt, je me suis demandé ce qui faisait vibrer un garçon, comment je pouvais le rejoindre. J'ai cru que des aventures fantastiques le stimuleraient et lui donneraient le goût de connaître d'autres grandes épopées. Cependant, jamais je n'aurais osé croire que le fantastique m'aiderait à faire aimer la langue française. En effet, les légendes présentées comportaient des mots comme *dédale*, *fil d'Ariane*, etc., des mots que nous retrouvons dans la langue française et qui proviennent de ces légendes. Comme les élèves me pressaient de leur faire connaître ces mots, nous avons donc fait un peu d'étymologie. À ma grande surprise, ils ont raffolé de cette partie de l'atelier. Ensuite, dans *Les douze travaux d'Hercule*, nous avons découvert un monstre fabuleux : l'hydre de Lerne. Je leur ai donc expliqué qu'*hydre* était un mot grec qui signifiait *eau*

Photo : Denis Garon

et nous avons commencé à trouver d'autres mots commençant par *hydr* : *hydrologie*, *hydrographique*, etc., ce qui nous a amenés à parler de préfixes et de suffixes. Nous nous sommes ainsi intéressés aux racines grecques.

J'ai alors eu la ferme conviction que je devais poursuivre dans cette voie, c'est-à-dire présenter des ateliers qui favoriseraient l'atteinte de deux objectifs principaux : d'une part, développer le goût de la lecture, ce qui contribue à l'enrichissement du vocabulaire et favorise une ouverture au monde, et, d'autre part, créer un sentiment de fierté linguistique en faisant découvrir aux élèves la richesse de la langue française.

Valorisation de la langue française

Au Québec, la langue française est d'abord notre premier élément d'identité culturelle. Elle est notre plus grande richesse et il faut la percevoir dans un contexte très dynamique. Pour mousser le sentiment de fierté linguistique des jeunes, je leur fais découvrir la grande épopée de la langue française. Ils sont attirés par le fantastique et je me sers de ce besoin pour développer leur amour de cette langue.

Conquête des Grecs par les Romains

Nous remontons l'histoire pour découvrir que les Romains ont envahi les Grecs au 2e siècle avant Jésus-Christ. Les Romains venaient du Latium (je le situe sur la carte géographique). Lorsqu'ils eurent découvert la Grèce et toutes ses réalisations : son architecture, sa littérature, sa langue, ils empruntèrent beaucoup à ce pays. C'est pourquoi on parle souvent de l'époque gréco-romaine.

La culture romaine

Avant de conquérir la Grèce, les Romains étaient de culture latine (Latium, latin). Après cette conquête, leur culture était constituée d'un mélange des cultures grecque et latine. À Rome, on avait recours à des maîtres grecs et des familles aisées envoyaient leurs fils étudier en Grèce.

La conquête de la Gaule

Nos ancêtres, les Gaulois, furent envahis par les Romains environ 50 ans avant Jésus-Christ. Ceux-ci imposèrent leur langue, c'est-à-dire le latin. Nous savons maintenant que le latin comportait de nombreux emprunts linguistiques au grec.

L'Empire romain

L'Empire romain était très étendu, ce qui rendait les communications difficiles. Les militaires expédiés loin de Rome, isolés, allaient peu à peu développer un langage s'inspirant de la langue parlée à Rome. Le manque de contacts entre celle-ci et ses provinces a permis à la langue d'évoluer d'une manière différente du latin classique. Avec le temps, le romain s'est transformé en langues romanes (français, italien, espagnol, portugais, roumain).

Notre héritage gréco-romain

Notre langue maternelle étant le français, il devient donc intéressant de connaître son histoire et ses origines afin de mieux en apprécier la richesse. À cette fin, j'ai créé des personnages : Momo ainsi que Vocabularix, chef de tous les mots et distingué linguiste, et ses porteurs Préfixe et Suffixe.

L'étymologie ou l'art de jouer avec les mots

Afin d'intéresser les enfants à l'étymologie, j'ai créé un personnage qui s'appelle Momo et qui fait de l'étymologie : il s'agit d'une marionnette qui sort d'un coffre aux trésors, celui-ci étant la langue française. Momo pige donc des mots dans cette boîte. Ces mots me permettent de présenter de grandes périodes historiques de la Grèce antique. Naturellement, nous ne découvrons qu'un mot par séance. Nous nous amusons beaucoup parce que je joue une petite scène comique afin que les élèves retiennent bien la définition du mot. Ils sont très attachés à ce personnage.

Vocabularix et ses porteurs Préfixe et Suffixe

Vocabularix, chef des mots et distingué linguiste, est représenté sur un bouclier porté par Préfixe et Suffixe. Lorsque Vocabularix veut comprendre la signification d'un mot, par exemple *démocratie*, il demande à Préfixe. Celui-ci lui précise que *démo* veut dire *peuple*. Enfin, la racine *cratie* est expliquée par Suffixe, qui rappelle que cela veut dire *pouvoir*. Vocabularix réunit alors les deux racines et ce distingué linguiste nous dit que *démocratie* signifie *pouvoir du peuple*.

Témoigner de sa culture et intégrer les intelligences multiples

La réponse des jeunes à notre expérience nous permet de croire qu'il faut continuer dans cette voie. En 1998-1999, nous avons visité sept écoles de la Commission scolaire des Phares. Plus de 900 élèves ont assisté à nos ateliers. Partout, nous avons reçu un accueil chaleureux. Les professeurs ont été très enthousiastes et ils nous ont demandé de produire du matériel pédagogique afin qu'ils puissent faire du réinvestissement en classe. À cette fin, nous avons créé des jeux qui sollicitent l'aide des élèves, ceux-ci devant exécuter certains exercices de français qui permettent à leur héros d'avoir accès à des objets sacrés. Ici, nous rejoignons directement le jeune garçon dans son désir d'aventure. Il joue un rôle très important. La réussite de la mission dépend de sa participation; il est l'allié du grand héros que le conte lui a fait découvrir. Les jeunes filles ne sont pas mises de côté pour autant. Elles tiennent aussi à contribuer à la réussite du héros et, croyez-moi, elles y investissent toutes leurs énergies.

De plus, pour élargir la culture des élèves, les jeux proposés mettent en scène de petites légendes grecques où ils peuvent intervenir pour changer le destin. Ils ont donc un pouvoir; ils sont des aidants. Tous les jeux font appel à leur générosité et leur permettent d'élargir leur champ de connaissances tout en revoyant de nombreuses règles de français. Les jeux que nous proposons ne contiennent aucune violence. L'enfant n'attaque pas le cyclope ou un autre monstre fabuleux; il répond à l'énigme de celui-ci. Par ailleurs, les jeux sont conçus en fonction de la théorie des intelli-

Photo : Denis Garon

gences multiples. Tous font appel à l'intelligence linguistique : c'est le fondement de nos ateliers. Cependant, nous tentons d'améliorer la connaissance du français en ayant recours aux autres types d'intelligences. Par exemple, il faut relier une définition à un mot et donc faire des déductions (intelligence logico-mathématique); « raper » une phrase en exerçant sa prononciation (intelligence musicale); produire une séquence de bande dessinée en représentant l'Acropole et en utilisant une phrase jouant sur l'homophonie : « As-tu eu un accroc, Paul? » (intelligence spatiale). Ou encore, il faut déplacer des lettres, car un ennemi les a interverties et les anagrammes ainsi produits risquent de perdre le héros. Il faut donc que l'enfant trouve le bon mot et replace les lettres dans l'ordre (intelligence kinesthésique). Enfin, certains jeux doivent être exécutés en groupe, ce qui favorise le développement de l'intelligence interpersonnelle.

La culture peut donc, telle une bougie d'allumage, éveiller l'intérêt des enfants pour le monde de la connaissance. Il nous faut adapter nos façons de présenter la culture. La théorie des intelligences multiples nous permet d'inventer du matériel favorisant le développement de plusieurs types d'intelligences. Il nous faut créer, imaginer, rêver, car c'est à cette condition que nous saurons mettre en valeur le potentiel de nos enfants. L'enseignant est au cœur du processus d'apprentissage. C'est par lui que se conjuguent avec bonheur les verbes croire et croître : « Je crois en toi et tu croîs. »

Johanne Jourdain est animatrice culturelle dans la région du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie—Îles-de-la-Madeleines

Référence
ARMSTRONG, Thomas. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Chenelière/McGraw-Hill, 1999, 183 p.

OU ADAPTER L'ÉCOLE À LA VIE?

par Roland Arpin

Il est 9 h 30 en ce beau matin. Je regarde les cohortes d'enfants qui entrent au Musée de la civilisation. À des petits signes je devine quels sont les groupes-classes qui se sont préparés à cette sortie et quels sont ceux qui s'amènent comme s'ils entraient dans un moulin à vent. Les premiers sont sous l'autorité évidente d'un professeur présent et actif : ils sont munis d'un stylo et d'un plan de visite, ils savent vers quelle exposition se diriger, ils prennent des notes et sont attentifs aux explications fournies par le guide animateur. Les autres butinent et s'énervent, faute d'encadrement.

On voudrait bien que ces visites des jeunes soient culturelles par nature. Les responsables de *Vie pédagogique* rêvent à « la perspective culturelle du curriculum ». Il n'y a pas d'automatismes en cette matière. Nous sommes en plein domaine de l'acquis et non pas de l'inné. L'école ne sera jamais culturelle par des décrets ou des règlements. Je me prends alors à me remémorer des activités que j'offrais à mes élèves.

Découvrir l'autre

Cette sortie nous amenait sur la rue Saint-Laurent, oui, la *main*, que nous parcourions du sud au nord, à partir de Sainte-Catherine. Le cosmopolitisme de cette rue offrait des contenus pédagogiques exceptionnels : multiplicité des odeurs, étalages de fruits et de légumes exotiques inconnus de mes élèves, diversité des langues et découverte de l'autre, celui qui a les yeux bridés ou la peau cuivrée, le Juif coiffé de sa calotte, le Grec qui vend des gros piments en pots et qui tranche finement la viande fumée. Une visite rapide à la poissonnerie, une autre chez le regrattier ou à la boucherie étaient autant de sources d'émerveillement. Les enfants noircissaient leurs cahiers de notes qui allaient nous servir tant en géographie qu'en français et en sciences humaines. Découvrir les différences et les respecter, apprendre ce que signifie le mot « cosmopolitisme », se rendre compte qu'il existe des villes dans la ville, voilà les objectifs qui étaient visés.

L'écologie avant le mot

En Estrie, où j'ai enseigné durant quelques années, ce sont d'autres richesses qui s'offraient à nous. Nous étions en pleine nature; nous donnions même congé aux élèves pour la journée d'ouverture de la chasse. Une sortie nous conduisait au pied d'une petite montagne. Depuis le ruisseau, aux truites dodues nourries par la chute des insectes et les multiples larves qui ne se rendaient pas à maturité, jusqu'au sommet de la montagne, on observait l'équilibre de la nature. Dans la plaine, on trouvait les fleurs des champs; dans le sous-bois, des fougères et des lycopodes. L'orme est un arbre solitaire et majestueux, l'érable est grégaire, le bouleau est fragile et éphémère. Au sommet de la montagne, on découvrait des lichens secs et rêches qui habillaient de grosses pierres chauffées par le soleil. Il faisait bon s'y asseoir. Les oiseaux, les insectes, les papillons n'étaient pas les mêmes selon l'altitude où nous nous trouvions. Puis, il y avait les petits animaux et même, parfois, des traces du passage d'un chevreuil, que mes élèves, familiers de la nature, décelaient facilement.

Nous revenions les bras chargés. L'aventure se continuait dans la *Flore laurentienne* — qui trône toujours, un peu écornée, dans ma bibliothèque — ou encore dans nos livres sur les oiseaux , les insectes, les champignons. C'était l'occasion rêvée de jeter des ponts entre les sciences de la nature, la biologie et la littérature, comme on le fera dans le futur Musée de la civilisation.

Qui sommes-nous? D'où venons-nous?

Cette sortie était attendue. On la préparait de longue main. Ses objectifs étaient ambitieux : sensibiliser les jeunes à leur passé en leur faisant découvrir leurs racines. Nous choisissions un beau village de la région de Joliette ou de Boucherville et nous organisions une visite de repérage et de découverte des signes de notre passé. À elle seule, l'église de la paroisse de la Sainte-Famille est un trésor inépuisable. Construite une première fois en 1801, elle donnera le ton à l'architecture religieuse. En effet, on en retrouvera des semblables à Saint-Grégoire de Nicolet et ailleurs. C'était une belle occasion de faire comprendre les rapports entre le lieu du culte et l'organisation spatiale du village. Puis, c'était la visite chez le maréchal-ferrant. Quel éblouissement pour mes citadins d'élèves! Revêtu de son tablier de cuir, l'homme empoignait avec force et autorité la patte d'un cheval dont il changeait les fers dans une gerbe d'étincelles. Il y avait aussi le boulanger qui fabriquait du si bon pain et, pour finir, la randonnée en chaloupe sur le fleuve.

Quelles richesses nous emmagasinions pour les jours à venir! Les mots ne désignaient plus l'inconnu. Nous savions maintenant ce que signifiaient *le corps du logis, une annexe de service, des parements, une porte surmontée d'une potence* ou encore *des lambrissés, le galbe, les larmiers, les lucarnes à pignon*. Surtout, nous commencions à comprendre d'où nous venions, qui étaient nos ancêtres, comment ils vivaient, l'importance que revêtait la paroisse, ce que signifiait l'autosuffisance, comment se distribuaient les rôles et les pouvoirs. Pendant tout le reste de l'année, mes élèves revenaient sur ces visites en apportant des articles de revues ou de journaux.

Découvrir Babel

Je terminerai par un dernier souvenir. Ici, il s'agissait d'une activité pour des élèves du secondaire. Professeur de français à l'école Chomedey de Maisonneuve, je ne trouvais pas facile d'initier les jeunes à une langue de qualité. Comment éradiquer toutes ces formes débilitantes de langage? Les années passent, mais les problèmes qui se posent aux éducateurs sont encore les mêmes.

Photo : Denis Gagnon

L'activité s'appelait *Découvrir Babel*. Munis de magnétophones, les élèves constituaient, au moyen d'entrevues, des corpus linguistiques dont ils faisaient ensuite le dépouillement. Rien de savant ni d'abstrait. L'objectif poursuivi consistait à découvrir qu'il existait **une** langue française, qu'elle n'était pas nécessairement rigide, qu'elle se parlait avec des accents variables qui étaient une richesse, qu'elle comportait régulièrement des emprunts, des mots acceptables. Il existait également une langue relâchée, ponctuée d'anglicismes et de formes vicieuses, une langue infirme qu'il fallait dénoncer et redresser.

De l'entrevue avec le vendeur d'automobiles à celle du pharmacien, en passant par l'épicier ou le policier, c'était un riche matériel qui alimentait les travaux pour les jours à venir. Les jeunes mettaient dans cette aventure un enthousiasme difficile à reproduire ici. Ils découvraient qu'on pouvait améliorer la qualité de sa langue sans dogmatisme, en maintenant des standards de qualité, sans se singulariser. Ils découvraient surtout que la langue, la leur, le français, était une richesse vulnérable.

De telles activités sont avant tout des plongées dans la vie concrète, elles sont l'occasion d'accumuler des matériaux pour l'enseignement dans la classe, d'indispensables fenêtres sur la ville, sur l'extérieur. Elles ne sont pas culturelles par nature, elles le sont par élection, selon les choix et la qualité de leur contenu et de leur préparation. Il appartient à l'enseignant de choisir le type d'activités externes qu'il juge pertinent. Les exemples d'activités de prolongement présentés ci-dessus visent à démontrer qu'il n'existe pas de chose telle que la culture interne ou la culture externe de l'école. Parler d'*activités éducatives complémentaires* ne me semble pas suffisant dans le contexte d'ouverture au monde, à la science, au voyage, aux idées, à la cohabitation ethnoculturelle. Je dirais plutôt que l'activité éducative *in vitro* est invitée à créer une ***synergie***[1] avec le monde ambiant. Ne serait-ce pas plutôt ***d'activités éducatives en continuité*** qu'il faudrait parler?

Les jeunes sortent maintenant de l'exposition en riant de bon cœur. Est-ce que les professeurs profiteront de l'occasion pour leur présenter des textes illustrant les diverses sortes de rires et d'humour et en expliquer les ressorts? Une sortie avec des jeunes n'est pas une activité de distraction mais bien d'intégration des connaissances. Les sorties revêtent un caractère informel qu'il faut leur consentir à la condition qu'elles enrichissent l'enseignement en classe.

Quitter l'école pour quelques heures, c'est aussi s'oxygéner un peu, c'est jeter des ponts entre les connaissances livresques et l'expérience du réel et du concret. Les objectifs fondamentaux de l'école ne sont pas mis en veilleuse parce qu'on suspend momentanément l'apprentissage formel pour s'adonner à l'apprentissage informel : ***découvrir, analyser, comprendre, apprendre, établir des rapports entre les domaines de la connaissance et, finalement, faire sa propre synthèse*** en intégrant tant l'apprentissage à l'interne (endogène) que l'apprentissage à l'externe (exogène). Moyen traditionnel, l'activité d'exploration et de découverte demeure un outil précieux et renouvelable à volonté par les enseignantes et enseignants imaginatifs.

M. Roland Arpin est directeur général du Musée de la civilisation du Québec.

1. Ce terme n'est pas du tout un mot à la mode du jour. On l'employait déjà en 1778, dans le sens de « coopération, concours ».

outils et techniques

POUR COMPOSER DES QUESTIONNAIRES DE COMPRÉHENSION QUI FAVORISENT L'AUTONOMIE DU LECTEUR

par Jean-Louis Dumortier

INTRODUCTION

Il est difficile, pour un professeur de français débutant, de concevoir de bons questionnaires de compréhension en lecture. Durant ses années de formation initiale, il a généralement eu plus d'occasions de développer ses propres compétences de lecteur que d'occasions d'apprendre à *guider*, à *étayer* l'apprentissage d'autrui en matière de savoir-lire. Or, ce sera pourtant là une de ses principales tâches professionnelles, sinon la plus importante de toutes.

Les questionnaires de compréhension en lecture ne constituent qu'un moyen parmi d'autres d'étayer l'apprentissage du savoir-lire : on peut en effet avoir recours à des dispositifs pédagogiques de toute nature. Je songe en particulier à l'écriture-imitation[1] ou au journal de lecture[2], qui harmonisent compétences lecturales et scripturales. Le questionnaire, oral (le plus souvent) ou écrit, est néanmoins un moyen très fréquemment utilisé. Mais est-il toujours bien conçu comme un instrument d'apprentissage? N'arrive-t-il pas très souvent que les professeurs de français posent des questions de compréhension en lecture dont ils seraient bien en peine de *préciser* le rapport avec le développement des compétences de lecture?

Il y a lieu de se demander, chaque fois que l'on établit un questionnaire, si, en y répondant, l'apprenti lecteur a quelque chance que ce soit de *progresser* et de « *s'autonomiser* ». L'« autonomisation » de l'élève au cours de la formation (en lecture) est un objectif à ne pas perdre de vue. D'abord, parce qu'il devra, au moment de l'évaluation sommative[3] (à éventuelle fonction certificative[4]), accomplir tout seul une tâche-problème de lecture. Ensuite, parce qu'il devra, hors de l'école, faire face sans aide à des situations-problèmes qui exigeront d'avoir des compétences lecturales.

Pour m'en tenir ici aux plus remarquables défauts des questionnaires élaborés par les professeurs débutants, je dirai que l'on y trouve trop – beaucoup trop – de questions non subordonnées à des *objectifs d'apprentissage spécifiques*. Je désigne ainsi des objectifs qui allient des connaissances procédurales (je sais comment faire pour…) et des connaissances déclaratives (je sais que…) relatives à une catégorie – une *espèce* – de texte déterminée. Je dirai que, corollairement, ces questions portent trop sur les *particularités* du texte considéré, ou, si l'on préfère, qu'elles ne portent pas assez sur ses *spécificités*. Il s'ensuit que, se trouvant, de questionnement sur le particulier en questionnement sur le particulier, dans l'impossibilité de prévoir les questions et d'exploiter ses acquis pour y répondre, l'élève n'a guère le sentiment de progresser. J'ajouterai qu'elles relèvent fréquemment, ces questions, du *même mode de questionnement* : un questionnement oral, dont le professeur prend seul l'initiative et est l'unique évaluateur. Et, pour finir, je dirai que, souvent, elles s'apparentent à la *devinette*. Par là, il convient d'entendre que l'élève doit, pour répondre correctement, deviner la réponse attendue par le professeur. À titre d'exemple, un candidat à l'agrégation (en Communauté française de Belgique, certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire supérieur), qui interroge un élève sur la compréhension d'un récit de Maupassant (*Le parapluie*), pose les questions et attend les réponses suivantes, notées dans sa préparation :

Q. « En combien de parties ce texte peut-il être divisé? »

R. « Ce texte se divise (*sic*) en deux parties très distinctes : 1. Dommages causés au parapluie; 2. Réparations des dommages. »

Q. « Que fait apparaître ce récit? »

R. « Le récit fait apparaître l'existence routinière et médiocre d'un ménage de petits-bourgeois, leurs préoccupations terre à terre, sinon sordides, leur vanité mesquine. »

Je ne conteste pas ici que pareilles réponses puissent être apportées à de semblables questions; je soutiens seulement que les élèves ont peu de chance de deviner ce qu'attend le professeur et, corollairement, qu'ils pourraient, étant donné la formulation des questions, fournir bien d'autres réponses. Ainsi, ils pourraient dire que le texte peut être divisé en cinq parties (situation initiale, perturbation, etc.), puisqu'il s'agit d'un récit. Ou encore que le récit fait apparaître que l'auteur-narrateur se distancie des personnages, qu'il ne cherche pas à comprendre, à expliquer, à justifier leur conduite, mais qu'il les juge en fonction de valeurs et de normes de comportement qu'il propose au lecteur de partager. Je ne donne pas à entendre que ces réponses sont meilleures que les précédentes; j'affirme simplement qu'elles sont possibles vu les questions posées.

LA COMPRÉHENSION À LA LECTURE

Il n'est sans doute pas inutile de préciser tout d'abord que, si l'on questionne les élèves pour accroître leur savoir-lire, il convient que ceux-ci... lisent le texte sur lequel portent les questions. Qu'ils le *lisent*, non qu'ils *écoutent* un texte que quelqu'un lit. L'écoute d'un texte peut avoir des avantages, je ne le conteste pas. Elle peut s'avérer, dans certaines circonstances, une indispensable voie d'accès au texte, je ne le conteste pas non plus. Elle ne permet pas moins que la lecture d'interroger sur la compréhension (tout court), j'en conviens également. Mais le point est que, lorsqu'on répond à des questions portant sur un texte écouté (même si l'écoute se double d'un travail des yeux), on ne manifeste pas la compréhension *à la lecture*.

Qu'est-ce que comprendre un texte? En simplifiant (vraiment) beaucoup[5], on peut considérer qu'il existe deux compréhensions, non pas exclusives, non pas successives, mais simultanées et d'intensité variable.

LA COMPRÉHENSION 1

Elle consiste en la construction d'une représentation mentale à partir du signifiant graphique. Mon œil perçoit des traces sur un support. Stimulé par cette perception visuelle dans une situation de communication donnée (dont les caractéristiques ont — ou tout au moins peuvent avoir — une influence énorme sur mes opérations mentales), mon cerveau reconnaît, dans ces traces, des signes linguistiques, des mots, et, sous réserve d'une attitude positive (intérêt), il mobilise les connaissances nécessaires pour les traiter. S'éveillent, entre autres, dans ma mémoire ou, plus exactement, passent de ma mémoire à long terme à ma mémoire de travail des réseaux de connaissances : connaissances linguistiques, connaissances relatives à l'espèce d'écrit, connaissances ayant trait au sujet traité, connaissances relatives aux circonstances d'énonciation, etc. Au fil de ma progression, s'élabore dans mon esprit une représentation mentale : le monde du texte.

LA COMPRÉHENSION 2

La compréhension 2, que je propose d'écrire com-préhension, peut s'identifier à une double réaction,

intellectuelle et affective, au monde du texte ainsi construit. Sur le plan intellectuel, par exemple, je juge ce monde vrai ou faux, vraisemblable, peu vraisemblable ou invraisemblable, probable, peu probable ou improbable, susceptible ou non d'entraîner mon accord, plus ou moins pourvu de vertu informative, logique ou illogique, etc. Sur le plan affectif, et toujours à titre d'exemple, je le juge original ou banal, surprenant ou attendu, émouvant (c'est-à-dire, entre autres, gai ou triste, effrayant ou apaisant, admirable ou détestable) ou froid, etc. Bien entendu, mes jugements sur le plan intellectuel et sur le plan affectif peuvent interférer.

Y a-t-il entre la compréhension 1 et la compréhension 2 des relations d'influence unilatérale ou réciproque? La question n'est pas tranchée et elle ne le sera sans doute jamais en fonction de détermination proportionnelle (plus de ceci entraîne nécessairement moins de cela). Ce qu'il importe de retenir des études scientifiques sur cette question, c'est que la réaction affective au stimulus textuel peut influer d'une manière bénéfique sur la compréhension[6]. Et, ce qu'il faut coûte que coûte mettre en évidence, c'est que le plaisir de lire ne se dissocie pas de la com-préhension, de l'engagement affectif et intellectuel dans l'élaboration de la représentation mentale. Si je n'ai aucun intérêt pour le monde du texte, aucun plaisir à m'y projeter en imagination, l'effort qu'exige de moi sa construction me paraît excessif; je n'y consens que sous la contrainte, dans une situation de lecture-travail, et il y a peu de chance alors que je mémorise avec facilité ce que je construis.

Les particularités et les spécificités du texte

Quel qu'il soit, un texte présente des *particularités* (on dit aussi des propriétés) et des *spécificités*. Ces dernières sont les caractéristiques qu'il partage avec d'autres textes relevant d'une ou de plusieurs classes. Les premières sont, à l'inverse, des traits singuliers, des traits que l'on ne retrouve donc pas dans d'autres textes.

Quelques questions à se poser pour poser de bonnes questions

1. Qu'est-ce que je souhaite que les élèves comprennent?
2. Est-ce que ce que je souhaite qu'ils comprennent :
   - est rapportable à des objectifs d'apprentissage précis?
   - peut leur resservir, est bien de nature à leur permettre de progresser?
3. Est-ce que les questions que je pose sont pertinentes au regard de l'évaluation de ce que les élèves sont censés comprendre?
4. Est-ce que je centre leur attention (exclusivement) sur les mots inconnus qui feraient obstacle à la compréhension de ce que je souhaite qu'ils comprennent?
5. Est-ce que mon mode de questionnement :
   - permet au plus grand nombre d'élèves de manifester leur compréhension?
   - me permet d'évaluer effectivement les compétences de lecture, en d'autres mots évite le « parasitage » des habileté en lecture (manifestation des compétences lecturales) par les habiletés en écriture ou en expression orale?
   - amène les élèves à faire état de leur compréhension lors d'une première lecture?

Si l'on ne questionne l'élève que sur les particularités d'un texte, il est clair que l'on ne fait pas grand-chose pour qu'il conquière, à terme, son autonomie de lecteur. Passant d'un texte à l'autre, il doit répondre à des questions toutes différentes et peut donc difficilement s'appuyer sur des lectures antérieures pour réagir d'une manière opportune. Or, je le répète, il s'agit bien de former des lecteurs *autonomes*, des lecteurs capables d'accomplir, en classe, une tâche-problème à fonction certificative, des lecteurs qui, en dehors de l'école, non seulement prendront eux-mêmes la décision de lire (plutôt que celle de s'informer, de se divertir par quelque autre moyen), mais encore décideront de lire de telle ou telle manière, en se satisfaisant de telle ou telle qualité de compréhension.

La qualité de la compréhension est *en partie* déterminée par la reconnaissance de traits catégoriels qui induisent un parcours pertinent, que l'on ait affaire à un texte factuel ou à un texte fictionnel. Par exemple, si je ne perçois pas, dans un article de presse, les traits d'un texte à fonction persuasive et à structure argumentative, ma lecture reste détendue, erratique, naïve, bref inappropriée, car elle est de nature à me faire prendre les opinions d'autrui pour argent comptant. Au contraire, si je reconnais ces traits, mon comportement de lecteur change : mes facultés critiques sont en éveil, je m'attache à repérer les arguments, je juge de leur valeur, j'en conclus quelque chose quant à la valeur de la thèse et à celle de mes propres opinions sur la question. De même, si je ne perçois pas, dans un texte, l'intention artistique, je ne puis lui accorder une attention esthétique. Le texte littéraire que j'envisage peut certes m'intéresser, susciter en mon esprit de nombreuses questions, donner lieu à une discussion animée entre d'autres personnes et moi-même, mais ni cette discussion ni les questions que je me pose ne répondront à la demande de reconnaissance que m'adresse l'auteur, celle de considérer ce texte en tant qu'objet d'art.

Il convient donc d'attirer, en posant des questions, l'attention des élèves sur les spécificités, sur les traits communs au texte considéré et à plusieurs autres. Ces traits sont en général nombreux. Pour les cerner, il faut avoir des connaissances relatives aux genres historiquement attestés (genres très codifiés comme le conte merveilleux, la fable, la tragédie, le roman d'énigme criminelle, le fait divers, l'article de dictionnaire, etc.; genres moins codifiés comme le conte fantastique, l'histoire drôle, le drame, le roman de formation, le billet d'humeur, l'essai, etc.)[7]. Il faut avoir en outre des connaissances relatives aux typologies savantes, élaborées plus ou moins récemment. Ces typologies reposent sur différentes bases : la base de la fonction dominante (Jakobson[8]); la base de l'énonciation (Benveniste, Weinrich[9]); la base de l'intention ou de l'acte de langage (Bakhtine, Austin, Searle[10]); la base de la superstructure (Adam[11]); la triple base de l'intention, de l'énonciation et de la situation (Bronckart[12]). Quoi qu'il en soit de l'état des connaissances des élèves (ou du professeur) à propos de ces classifications, l'habitude de chercher ce qui apparente un texte donné à un autre abordé avant, ainsi que ce qui l'en différencie, ne peut que favoriser l'« autonomisation » de ceux-ci et la mobilisation de leurs acquis. C'est en outre une activité de nature à exercer des compétences transversales d'ordre cognitif extrêmement importantes : analyse, synthèse, induction, comparaison.

Cela dit, il ne faut jamais perdre de vue que les textes — les textes littéraires en particulier — sont des constructions sémantiques singulières, parfois très originales, que leurs particularités méritent de s'y attarder et que, à l'époque moderne entre autres, les écrits auxquels la postérité a attaché le plus de prix sont ceux qui ont transgressé les normes génériques. Il ne faut pas oublier non plus que la qualité d'un écrit peut tenir pour beaucoup à l'utilisation personnelle, singulière, des ressources linguistiques (au style *stricto sensu*). Des questions qui ne porteraient que sur les spécificités d'un texte pourraient donc être tout aussi critiquables que des questions uniquement centrées sur ses propriétés.

En pratique, il est très souvent possible de questionner les élèves sur les particularités d'un texte en insistant sur le caractère exportable *de la question*, autrement dit sur le fait qu'elle est, *mutatis mutandis*, reposable si l'on considère un texte du même genre ou relevant du même type.

Qu'est-ce qui fait la valeur d'un questionnaire de compréhension à la lecture?

On peut considérer que cette valeur est la résultante de nombreuses caractéristiques.

La première est la *pertinence des questions* — ou, tout au moins d'une importante partie des questions — *par rapport aux objectifs d'apprentissage spécifiques* que l'on s'est donnés. Si l'on a choisi, dans l'ensemble des textes disponibles, celui-ci plutôt que celui-là ou que quantité d'autres, ce n'est pas, en principe, sans avoir de bonnes raisons. C'est parce que l'observation (qu'elle trouve sa fin en elle-même ou qu'elle soit finalisée par un travail d'écriture) donne des occasions d'apprendre. Par là, on peut entendre deux choses, qui n'ont rien d'exclusif: apprendre, c'est accroître son bagage cognitif ou ses ressources affectives; apprendre, c'est aussi affermir et assouplir ses acquis (cognitifs et affectifs) en les utilisant. Il importe de choisir les questions que l'on pose aux élèves en tenant compte de ce que l'on souhaite qu'ils apprennent. Tant que l'on n'est pas au clair sur ce souhait, on les questionne (ou on croit les questionner) pour assurer « une bonne compréhension du texte ». Mais qu'est-ce qu'une bonne compréhension? Celle du professeur? Si l'on réunit plusieurs professeurs, il y aura plusieurs bonnes compréhensions. Si on leur adjoint un expert (un spécialiste de l'auteur du texte considéré, du genre de ce texte, de l'époque à laquelle il a été écrit, etc.), ces bonnes compréhensions feront sans doute bien piètre figure. Il est toujours possible de mieux comprendre un texte. C'est une mesure de modestie et une garantie d'efficacité pédagogique que la détermination d'objectifs d'apprentissage, la compréhension — une certaine qualité de compréhension — étant le moyen de les atteindre.

La deuxième caractéristique d'un questionnaire de valeur est l'*équilibre* entre les questions qui portent sur les *particularités* du texte et celles qui soit portent sur ses *spécificités*, soit attirent l'attention sur le *général* par l'intermédiaire du *particulier*. Par exemple, s'agissant d'un sonnet, au lieu de demander simplement quel est le rapport de sens entre les quatrains et les tercets *dans ce poème-là*, le professeur signalera que cette question est très souvent pertinente, peu importe le sonnet envisagé, parce que la structure sémantique du sonnet (classique) correspond à sa structure strophique — norme de correspondance qui, bien entendu, peut être respectée ou transgressée.

La troisième caractéristique est la présence de questions — elles peuvent être les mêmes que les précédentes — qui favorisent la *métacognition*, c'est-à-dire, en l'occurrence, la connaissance, par l'élève, des opérations mentales qu'il accomplit pour comprendre le texte. Supposons que ce texte soit un récit. Qu'est-ce que comprendre un récit? C'est comprendre une mise en intrigue de faits ou, dans le cas simple d'un récit centré sur un seul personnage, le plan d'action du protagoniste. Qu'est-ce que comprendre un plan d'action? C'est trouver le but de l'agent, discerner ses raisons d'agir, considérer les moyens qu'il utilise et, en relation avec ces moyens, les sous-buts qu'il poursuit; c'est envisager l'incidence du cadre spatiotemporel sur l'action, etc. Il y a moyen de questionner l'élève sur un récit particulier en attirant son attention sur le fait que les questions portant sur le but, les raisons ou les moyens valent pour tous les récits, parce que comprendre un récit, c'est toujours utiliser le réseau conceptuel de l'action, autrement dit les notions liées d'agent, de but, de raisons, de moyens, de cadre.

La quatrième caractéristique d'un bon questionnaire est le recoupement entre les questions posées et les réactions que, raisonnablement, l'adolescent-lecteur n'aurait pas pu ne pas avoir s'il avait lu le texte *dans un contexte de loisir*. L'élève est souvent déconcerté par les questions du professeur. Si, dans une situation d'apprentissage, il est normal et même bon que l'élève soit déconcerté de temps en temps, il n'est pas souhaitable qu'il ne puisse *jamais* prévoir *certaines* questions. Tantôt il s'agira de questions avec lesquelles l'école l'a familiarisé, tantôt il s'agira de questions ayant trait aux réactions cognitives et affectives qui, selon toute vraisemblance, seraient les siennes, s'il lisait en dehors du cadre scolaire. À titre d'exemple, le lecteur entamant de son plein gré un roman qui commence *in medias res* par des faits mystérieux autant que pathétiques ne reste pas de marbre; il éprouve des émotions, il cherche à deviner les raisons et les buts des personnages qu'il « surprend » en pleine action. Ne pas le questionner en priorité sur son expérience, si l'on envisage ce genre de texte, c'est donner à cet élève le sentiment que la lecture faite à l'école n'a rien à voir avec la « vraie » lecture.

La cinquième caractéristique est la *focalisation prioritaire sur la macrostructure sémantique du texte*, autrement dit sur l'organisation des grandes composantes du sens. Lorsqu'il a achevé la lecture d'un texte, s'est substituée aux mots, dans l'esprit du lecteur, une représentation globale de « ce dont il est question ». C'est d'abord à ce sujet qu'il faut questionner les élèves, et il vaut mieux leur demander de répondre sans avoir la lettre du texte sous les yeux. On constate trop souvent, hélas, que les questions posées suivent pas à pas, pour ainsi dire, le déroulement linéaire du propos et que les élèves sont invités à réagir en se replongeant tout de suite dans ce qu'ils viennent de lire et qui a dû, nécessairement, laisser une trace dans leur esprit. Il convient de s'intéresser à cette première trace, quitte à revenir au texte pour les interroger ensuite sur la microstructure sémantique.

La sixième caractéristique est la *variété des modes de questionnement*. Sur le même texte et, *a fortiori*, sur des textes divers lus successivement, il faut songer à poser des questions à réponses construites, plus ou moins longues, et à réponses choisies du type vrai ou faux, Q.C.M., appariement, etc., questions qu'il est facile de complexifier, en recourant aux indices de certitude, par exemple. Par ailleurs, il est bon d'alterner les réponses orales, qui dynamisent l'interaction professeur-élèves, qui gardent à cette dernière la « chaleur » du dialogue, et les réponses écrites, qui obligent à se colleter avec la difficulté et qui permettent au professeur de détecter les faiblesses de certains apprenants... à qui il donnera – faut-il le dire? – prioritairement la parole. Sur le chapitre des variétés des modes de questionnement, j'ajouterai que le professeur ne devrait pas toujours avoir l'initiative d'interroger ni le privilège d'évaluer. Les élèves peuvent fort bien se poser mutuellement des questions... ou en poser au professeur; ils peuvent également fort bien émettre un avis fondé sur la valeur des réponses.

Le septième trait d'un questionnaire de qualité est la *possibilité que chacune des questions posées donne à ceux qui doivent y répondre de réagir d'une manière valable sans avoir à deviner la réponse qu'attend celui qui les pose*. Forcément, ce dernier interroge en tenant compte de sa compréhension du texte. Encore faut-il que ce qu'il demande ne s'avère

Quelques questions à se poser pour faire l'évaluation formative des réponses

1. Est-ce que j'accepte les différences entre ce que les élèves ont compris et ce que je souhaitais qu'ils comprennent?
2. Est-ce que je les questionne sur ce qu'ils ont fait pour comprendre?
3. Est-ce que j'essaie de leur préciser en quoi les pratiques de compréhension qu'ils mettent en œuvre sont acceptables ou inacceptables?
4. Est-ce que leurs réponses m'incitent à remettre en question mes questions?

pas, exclusivement, la confirmation de la valeur de cette lecture, soit prouver que l'on a bien lu. Encore faut-il – et c'est vraiment la moindre des choses – que les questions posées ne soient pas compréhensibles qu'à celui qui connaît d'avance les réponses.

Je terminerai par une caractéristique qui est sans doute — qui est sûrement, à mes yeux — la plus importante: il faut toujours mettre en question le plaisir ou le déplaisir, l'intérêt ou l'indifférence qu'éprouve l'élève. C'est en général une affaire de degré plutôt que de tout ou rien. Les réactions affectives et cognitives des adolescents ne manquent pas de nuances quand on leur laisse le temps de s'exprimer. Bien entendu, dire que l'on a aimé un texte un peu, beaucoup, passionnément, à la folie ou pas du tout, c'est juste faire un premier pas; il faudra encore expliquer — tenter d'expliquer — sa réaction aux autres. En mettant ainsi en commun les facteurs de plaisir ou de déplaisir, les facteurs d'intérêt ou de désintérêt, on apprend à se connaître, à s'ouvrir aux autres, à accepter les différences des goûts individuels. On peut ainsi devenir curieux des goûts d'autrui et se lancer dans un débat sur la valeur des textes. Du jugement de goût personnel, imperméable à la persuasion — nul ne peut me persuader que je n'ai pas aimé ce que j'ai aimé, ou que je me suis intéressé à ce qui m'a ennuyé —, on passe au jugement de valeur, interpersonnel, qui implique l'argumentation, la recherche de raisons susceptibles de fonder un accord.

Jean-Louis Dumortier est professeur à la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Liège.

1 J.L. DUMORTIER. *Écrire le récit*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1986 (Coll. Formation continuée).

2. M. LEBRUN. « Le chaînon manquant entre la lecture et l'écriture: le journal de réponses personnelles », dans C. PRÉFONTAINE, L. GODARD, et G. FORTIER, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, p. 99-121.
3. Prise d'information quant au savoir-lire des élèves, en l'occurrence, et comparaison avec un référentiel, une manifestation de la compréhension estimée satisfaisante au terme d'une phase d'apprentissage.
4. L'évaluation peut servir à certifier: 1°) en cours de formation, que l'apprenant est apte à poursuivre avec fruit son apprentissage, que ses acquis sont tels qu'il pourra tirer profit de la suite de la formation; 2°) au terme de cette dernière, que l'apprenant est pourvu des compétences correspondant aux objectifs d'apprentissage de la formation visée. Dans le système scolaire de la Communauté française de Belgique, la certification implique l'évaluation continue et la prise en considération (mais, en principe tout au moins, pas l'addition pure et simple) d'un certain nombre de résultats obtenus à différentes épreuves qui jalonnent l'année scolaire.
5. Pour plus de détails, on lira la remarquable synthèse de J. GIASSON, *La compréhension en lecture*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin, 1990.
6. Voir, entre autres, D. MARTINS, *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*, Paris, P.U.F., 1993.
7. Pour une synthèse sur les genres *littéraires*, on lira, entre autres, D. COMBE, *Les genres littéraires*, Paris, Hachette, 1992 (Coll. Contours littéraires) ou Y. STALLONI, *Les genres littéraires*, Paris, Dunod, 1997 (Coll. Les topos). Pour une approche théorique *et* didactique, on se référera à K. CANVAT, *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1999.
8. R. JAKOBSON. *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963. Je donne ici, et dans les références suivantes, la date de la première publication en langue française.
9. E. BENVENISTE. *Problèmes de linguistique générale. I*, Paris, Gallimard, 1966; H. WEINRICH, *Le temps*, Paris, Le Seuil, 1973.
10. M. BAKHTINE. *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984; J.A. AUSTIN, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1970; J.R. SEARLE, *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972.
11. J.M. ADAM. *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992.
12. J.-P. BRONKART *et autres*. *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

LE CURRICULUM : UNE MISE À L'ESSAI SUIVIE

par Michel Carbonneau

Le texte qui suit a pour objet de cerner le sens et la portée du travail effectué dans les écoles ciblées. Pour bien comprendre la situation, il est essentiel de s'entendre sur le sens de quelques mots clés, tels réforme, curriculum, programme, expérimentation, évaluation et scientifique.

D'abord le mot réforme. Qui dit réforme dit changement majeur en vue d'améliorer une situation. Une réforme engage des transformations profondes qui bousculent les habitudes et ne se présente donc, de façon générale, que lorsqu'un tel changement paraît nécessaire.

La réforme engagée dans le système de l'éducation découle d'une série de travaux qui ont fait ressortir une telle nécessité et qui ont suggéré diverses orientations à prendre. Il y a eu, pour mentionner les plus importants, le rapport *Préparer les jeunes au 21e siècle* (1994) du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, présidé par Claude Corbo. Il y a eu le rapport *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996* dont la Commission était coprésidée par Robert Bisaillon et Lucie Demers. Il y a eu, enfin, le rapport *Réaffirmer l'école* (1997) du groupe de travail sur la réforme du curriculum présidé par Paul Inchauspé.

La réforme actuelle n'est donc ni un caprice passager, ni le fruit de l'improvisation. Elle résulte d'un long processus d'analyse et de réflexion qui a été mené par des groupes réunissant des personnes d'horizons divers, professionnels, experts et autres et auquel de larges pans de la population ont eu l'occasion de participer, notamment lors des États généraux. Il a de plus été alimenté par les résultats provenant de la recherche dans les divers domaines qui définissent le champ de l'éducation. Un consensus s'est dégagé autour de l'idée qu'il fallait recentrer la mission de l'école, ce qui impliquait des réajustements considérables. Si l'on s'entendait sur l'idée d'une réforme, la question des modalités n'était évidemment pas réglée pour autant. Il aurait d'ailleurs été impossible de toutes les prévoir.

La notion de curriculum est une notion plus complexe. On connaît assez bien le curriculum vitae, le C.V., qui constitue en quelque sorte la feuille de route qu'une personne présente quand elle se cherche un emploi. Cette feuille de route réunit l'ensemble de ce qui la qualifie au regard de la formation et des diplômes, des expériences de travail, des réalisations personnelles, etc. Par analogie, le curriculum scolaire retient également l'idée d'une route que les élèves sont invités à parcourir vers la connaissance.

À l'origine, le mot curriculum avait chez les anglo-saxons à peu près le même sens que le mot programme chez les francophones et il se rapportait à un ensemble de contenus d'apprentissage définis autour de grandes disciplines, appelées aussi matières, telles que la langue maternelle, les mathématiques, etc. Il a pris, depuis, un sens plus large et englobe, autant chez les uns que chez les autres, tous les éléments du dispositif mis en place pour encadrer le parcours scolaire des élèves. Les programmes disciplinaires font dès lors partie du curriculum au sens large.

Une réforme curriculaire est donc un changement important introduit dans l'ensemble des mesures et services gérés par l'école pour favoriser le développement et l'apprentissage chez les élèves. Cela dépasse le choix des contenus disciplinaires pour englober les aspects liés à la pédagogie, à l'évaluation, aux mesures d'aide à l'apprentissage, etc.

Sans être simple, la notion de programme est néanmoins d'un accès plus facile. En contexte scolaire et pour une discipline donnée, elle s'est essentiellement référée jusqu'ici aux éléments de contenus qu'un élève devait maîtriser à un échelon donné d'un programme d'études. Par exemple, 250 mots de vocabulaire en première année, la technique de la multiplication en deuxième année, etc. Le tout était le plus souvent accompagné de considérations sur les finalités de ce programme, sur la façon d'en enseigner les différentes notions et sur l'évaluation des apprentissages des élèves. En principe, le programme constitue la référence de base de l'enseignant et le guide premier des maisons d'édition qui publient les manuels scolaires.

Par contre, la nature et la composition des programmes d'études varient beaucoup selon les époques, selon les matières, selon les ordres d'enseignement, selon les idéologies éducatives, selon les pays, etc. En formation générale, les programmes des pays occidentaux sont répartis en trois catégories selon la logique qui a présidé à leur élaboration. La première catégorie est celle des programmes qui ont été élaborés à partir d'une logique disciplinaire : on identifie les notions et concepts qui définissent une discipline. On les distribue dans les différents échelons des programmes d'études en allant des plus simples au plus complexes. On ne trouve plus guère ce type de programmes.

La deuxième, celle des programmes qui ont été élaborés à partir d'objectifs d'apprentissage : on détermine les apprentissages que doivent effectuer les élèves aux différentes étapes de leur développement sur les plans moteur, cognitif (ce qui inclut les contenus disciplinaires) et socioaffectif. On en établit la hiérarchie selon un ordre de complexité croissante du point de vue de l'apprentissage et non plus du seul point de vue de la discipline. On répartit ensuite ces objectifs d'apprentissage dans des programmes par année en raffinant le plus possible leur hiérarchisation. Ce sont les programmes qui ont marqué les deux ou trois dernières décennies.

La troisième catégorie est celle des programmes qui ont été élaborés à partir d'une logique des compétences : on détermine les compétences que doivent acquérir et développer les élèves tout au long de leur scolarité. On détermine les dimensions de ces compétences sur lesquelles il est possible de travailler en fonction du niveau de développement des élèves. On présente ensuite ces objectifs de développement de compétences dans des programmes qui portent généralement sur plus d'une année scolaire. Les contenus disciplinaires y sont abordés davantage du point de vue de celui qui fait les apprentissages que du point de vue des objets d'apprentissage eux-mêmes. Ce type de programmes[1], bien qu'il existe dans le champ de la formation technique et professionnelle depuis quelques décennies, n'a fait son entrée dans le champ de la formation générale que depuis le début des années 90 et prend maintenant des formes diverses en de nombreux endroits. Les nouveaux programmes québécois font partie de cette catégorie.

Un programme peut donc revêtir diverses formes et avoir des objectifs très variables en vue de répondre à des besoins tout aussi variés. Il n'existe pas de programme type idéal, mais plutôt différentes formules qui traduisent un effort pour adapter les systèmes scolaires à des situations mouvantes.

La notion d'expérimentation renvoie, au sens large, à une mise à l'essai, à une vérification que l'on fait d'un produit ou d'une façon de faire. Dans son acception scientifique stricte, l'expression indique une démarche qui fait appel aux acquis méthodologiques de la science pour asseoir ses conclusions sur une base fiable. Or, contrairement à l'image un peu simplificatrice que l'on se fait de la science, il n'existe pas une, mais des sciences, il n'y a pas une, mais des approches méthodologiques qui varient selon la nature des objets auxquels on s'intéresse et selon les questions que l'on pose à propos de ces objets.

Tout sujet ou tout objet ne peut donc être étudié au moyen d'un schéma expérimental, tel qu'il est entendu dans son acception scientifique stricte. C'est le cas d'un programme et, à plus forte raison, d'un curriculum, en raison principalement de leur complexité et du caractère irréductible de cette complexité. Avant de privilégier une expérimentation au sens strict, il convient donc de se demander dans quelle mesure une telle approche est adaptée à l'objet d'étude et aux questions que l'on se pose. Un dispositif expérimental n'est pas bon dans l'absolu, mais il doit être adapté à la nature de ce que l'on étudie.

Par ailleurs, un programme, et même un curriculum, peut faire l'objet d'une expérimentation entendue au sens large, c'est-à-dire d'une mise à l'essai dans les conditions les plus normales possible, sans contrôle des facteurs déterminants, aussi appelés variables, mais avec une collecte de données d'information en rapport avec les questions que l'on se pose. L'effort consiste alors à assurer la qualité de cette collecte et la rigueur de l'analyse des données recueillies à l'aide d'outils méthodologiques appropriés, empruntés aux sciences humaines.

L'expérimentation n'a pas une signification unique. En tant que moyen mis à notre disposition pour accroître notre connaissance d'un phénomène ou notre compréhension d'une réalité, elle est inévitablement dépendante, dans sa forme, des besoins et des intentions de ceux qui choisissent d'y avoir recours.

Le mot évaluation, plus encore que les termes précédents, peut prendre une diversité de sens et sa pratique, une diversité de formes. Dans tous les cas, il s'agit d'une démarche qui permet de porter un jugement étayé sur la valeur d'un objet, d'une méthode, d'un programme, etc. Modalité et méthode d'évaluation peuvent donc varier en fonction de l'objectif à atteindre, de l'objet à évaluer et du contexte dans lequel l'évaluation est menée. Les formes qu'elle peut prendre vont du bilan quantitatif, fondé sur des mesures, au portrait descriptif fondé sur les observations faites et sur les données qualitatives recueillies en contexte.

L'évaluation est toujours tributaire des objectifs de celui qui la requiert. Elle n'est pas une fin en soi mais un moyen que l'on se donne pour faciliter et supporter l'exercice d'un jugement. Elle n'a pas d'effets magiques et ne dispense pas de l'effort intellectuel d'analyse ou de compréhension.

L'adjectif scientifique est d'un usage très courant, trop souvent abusif. On y recourt aussi bien pour vanter le caractère soi-disant scientifique d'un raisonnement, d'une démarche ou d'un savoir que pour en décrier le caractère soi-disant non scientifique. C'est essentiellement une question de méthode et de rigueur : de méthode, pour garantir que l'approche utilisée respecte bien les normes admises dans un domaine scientifique donné; de rigueur, pour assurer l'objectivité et la précision de cette approche.

Le caractère scientifique ou non d'une méthode n'est donc ni un en-soi, ni un absolu. Tributaire des différents domaines scientifiques, il varie avec eux. Relatif à un type de problème, il donne nécessairement lieu à des adaptations en fonction des situations.

Une réforme scientifique?

En toute logique, une réforme ne peut être dite scientifique ou non scientifique. La réforme d'un système d'éducation relève du politique au sens large. Or, le politique est lié à l'exercice du pouvoir et non à la construction d'un savoir ou d'une science. Une réforme suppose des choix et des prises de décisions. Chacun à son niveau, hauts fonctionnaires, professionnels et concepteurs de programmes font partie des décideurs. Or, il appartient aux décideurs de recourir ou non – mais il est souhaitable qu'ils le fassent –, aux données de la recherche et de la science pour alimenter leur réflexion et, éventuellement, fonder leurs décisions. Cela n'en fera pas pour autant que leurs décisions et la réforme en résultant seront scientifiques. Dans le cas qui nous occupe, cette prise en compte des résultats de la recherche s'est faite sur différentes questions ainsi qu'en témoignent les bibliographies des rapports susmentionnés et des autres documents publiés en marge de la démarche de réforme entreprise.

Un curriculum testé?

Vouloir tester un curriculum équivaut à vouloir tester l'ensemble des catégories de personnel et des services d'une école. Déjà au départ, l'idée de « tester » un curriculum surprend. Comment, en effet, soumettre à un test un curriculum? Et comment y parvenir au moment de sa conception, donc avant son implantation, sachant que les retombées d'un curriculum ne peuvent véritablement être appréciées que cinq à dix ans après son instauration? Une telle évaluation est donc tout à fait irréaliste.

Qu'en est-il des programmes? La conception et le développement d'un programme n'étant pas des étapes de recherche scientifique, mais des activités de création intellectuelle, l'expérimentation et l'évaluation ne sauraient être ni les seules ni les meilleures façons de vérifier la valeur d'un programme. Et cette valeur, rappelons le, est relative à un contexte, à une époque et à des objectifs que l'on s'est fixés. La première façon, en importance, est de réunir les conditions qui feront que l'élaboration de ce programme réponde à des critères de qualité. Dans le cas présent, les programmes ont été élaborés par des comités réunissant des professionnels de l'enseignement reconnus pour leur expérience et leur expertise. Au total, plus de 200 professionnels, enseignants, conseillers pédagogiques et consultants ont été mis à contribution dans un processus qui s'est étalé sur plus d'un an. Afin d'harmoniser le travail des différents comités, un cadre leur avait été proposé par un universitaire. À divers moments, des experts universitaires ont été consultés sur des questions relatives aux contenus disciplinaires ou aux approches pédagogiques. On peut donc estimer que de bonnes conditions ont présidé à l'élaboration des nouveaux programmes.

Une évaluation peut ensuite apporter les correctifs qui permettront d'améliorer le produit. C'est précisément pour cette raison qu'une expérimentation, entendue au sens large, a été lancée dans des écoles pilotes dites écoles ciblées. Plus de 70 enseignantes et enseignants ont ainsi mis le programme à l'épreuve dans des conditions se rapprochant le plus possible de celles qui caractérisent le milieu scolaire au quotidien. La tâche de l'évaluateur consistait à dégager les leçons de cette mise à l'essai en vue d'améliorer le programme, d'une part, et de prévoir les mesures à prendre pour favoriser sa mise en œuvre prévue pour l'année suivante, d'autre part. Étant donné les objectifs visés, le travail a été mené avec la méthode et la rigueur scientifiques qui convenaient.

Le dispositif d'expérimentation mis en place au regard de la mise en œuvre des nouveaux programmes ne constitue qu'un élément d'un tout. Il n'empêchera pas que d'autres évaluations et d'autres suivis soient faits, notamment en ce qui a trait aux apprentissages des élèves. Déjà, pour l'année en cours, puisqu'il fallait tenter de répondre à de nouvelles questions et à de nouveaux besoins, l'expérimentation et le suivi en écoles ciblées seront différents. Et les programmes étant des réalités évolutives, notamment dans leur dimension vécue, ils se transformeront à la lumière de l'expérience.

Apports et illusions de la scientificité

Curriculum et programmes ne sont pas des objets de laboratoire. Croire à la plus grande pertinence d'une expérimentation au sens strict faisant appel, à titre d'exemple, à un groupe témoin, c'est nourrir l'illusion qu'un dispositif expérimental puisse prendre en compte la dynamique interactive des innombrables facteurs qui influent sur la situation de classe. La situation de classe ne peut être assimilée à une expérience et soumise comme telle à un protocole de recherche qui en préciserait le déroulement. Il ne s'agit pas d'exclure toute tentative d'en comprendre le fonctionnement à l'aide des outils que nous fournissent les sciences. Il s'agit plutôt de rappeler que tout outil scientifique n'est pas nécessairement le bon outil en toute circonstance et que s'impose, peut-être là plus qu'ailleurs, l'obligation d'adapter les moyens aux fins poursuivies.

Les nouveaux programmes ont été conçus pour répondre aux besoins d'une société — pour ne pas dire d'une civilisation —, en ébullition. Les réalités économiques, culturelles et sociales se transforment avec une telle rapidité qu'il est difficile d'imaginer ce qu'elles seront demain. La réforme curriculaire et celle des programmes visent à ce que l'école ne soit pas en reste et qu'elle continue de contribuer de manière active au processus d'insertion des individus dans la société qui les attend. L'espérance de vie des programmes n'a cessé de diminuer à telle enseigne qu'il faut en changer avant même d'en bien connaître toutes les retombées. Raison de plus pour mettre à contribution le monde de la science sans toutefois s'en rendre dépendant et croire qu'il aura réponse à toute nos interrogations. Il suffit d'observer les divergences de points de vue entre scientifiques, pourtant hommes de science, pour s'en convaincre!

Les apports du savoir et du savoir-faire scientifiques ne peuvent dès lors intervenir qu'en conjonction avec les savoirs professionnels et les savoirs d'expérience. Ce n'est sans doute pas par hasard qu'au moment même de ces réformes est ressentie de façon encore plus aiguë l'urgence d'une professionnalisation des enseignants. C'est à eux que, dans une large mesure, il incombera d'enrichir les pratiques pédagogiques à partir, entre autres, des données des sciences de l'éducation et, en retour, d'enrichir lesdites sciences en contribuant notamment à la recherche.

Quelques premières retombées de l'expérimentation

La mise à l'essai du Programme de formation de l'école québécoise a déjà permis de dégager quelques constats. Parmi ceux-ci, mentionnons en premier lieu le jugement de pertinence quasi unanime à l'égard du nouveau programme. Ses fondements, sa philosophie et son orientation sont jugés appropriés aussi bien du point de vue de la réponse aux besoins actuels des enfants que du point de vue de l'ouverture au monde qui les attend.

Elle a également amené les enseignants à constater que les transformations pédagogiques dont est porteuse la réforme leur sont accessibles. Tant chez ceux qui se sont déjà familiarisés avec des pédagogies qui mettent l'accent sur l'encadrement de la démarche d'apprentissage des élèves que chez ceux plutôt orientés vers l'offre de leçons explicatives, elle a été l'occasion d'accroître la confiance en ses acquis professionnels.

Elle a permis de constater, en contrepartie, que sa mise en œuvre ne saurait réussir sans qu'une place importante soit faite à la formation continue du personnel scolaire. La réforme curriculaire constitue un changement de paradigme qui, même s'il est jugé pertinent et accessible, n'en exige pas moins de ses acteurs un nouvel engagement dans leur cheminement professionnel.

Elle a fait ressortir, par ailleurs, le caractère relativement lourd de la facture du Programme de formation de l'école québécoise. Plusieurs suggestions de corrections et d'améliorations ont été formulées dont certaines ont déjà été prises en compte dans l'édition de l'automne 2000. Toutefois, à la lumière des commentaires recueillis depuis la rentrée de septembre dernier, on constate que les changements apportés sont insuffisants et qu'il faudra travailler encore à l'amélioration de la forme du document.

Elle nous a enfin amenés à conclure que le temps allait constituer un facteur déterminant dans la suite des opérations. Il faudra du temps au système pour que s'opèrent les transformations dont la progression ne saurait être mesurée qu'en termes de décennies. Chaque enseignant aura aussi besoin de temps pour s'approprier les orientations et les finalités du programme et pour en apprivoiser le contenu. Chaque équipe-école devra finalement se donner le temps de se concerter, d'organiser et de planifier toutes mesures rendues nécessaires par la réforme.

Ces quelques constatations sont loin de rendre compte de la mise en œuvre d'un nouveau programme. Elles découlent d'une mise à l'essai dont la portée, comme celle de tout exercice analogue, est forcément

limitée. Néanmoins, elles permettent déjà de prendre conscience de l'intérêt que suscitent les retombées de telles démarches et suggèrent l'idée que les efforts de recherche pour soutenir la réforme en cours soient accentués.

Michel Carbonneau est consultant auprès de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation.

1. À ne pas confondre avec le mouvement américain *Competency Based Education* des années 60.

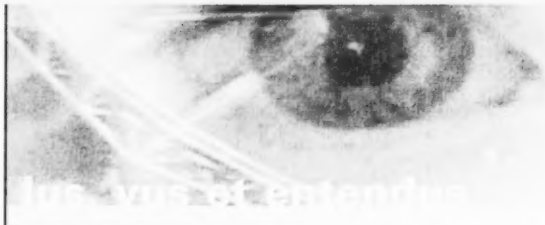
ÉVÉNEMENT À VENIR

Colloque national francophone sur la formation à distance

Pour une francophonie canadienne réseautée...

Un des principaux mandats du Réseau d'enseignement francophone à distance (REFAD) concerne la possibilité de réseautage et de collaboration entre ses membres et les agents d'éducation pancanadiens. C'est donc sous le thème « Pour une francophonie canadienne réseautée... » que la création d'un colloque de deux jours, soit les 10 et 11 mai 2001, permettra à tous les intervenants du Québec et des communautés francophone et acadienne du Canada qui sont rattachés au monde de l'éducation et à la formation à distance de se rencontrer afin d'échanger et de pousser encore plus loin les différentes possibilités de collaboration. Ce colloque aura lieu à l'hôtel Gouverneur Place Dupuis, à Montréal.

Renseignements :
REFAD
4750, avenue Henri-Julien
Bureau 100 (local 0058)
Montréal (Québec)
H2T 3E4
Tél. : (514) 284-9109
Téléc. : (514) 284-9363
Courriel : refad@sympatico.ca
Site Web : http://www.refad.ca



Nos avis attendus

DELANNOY, CÉCILE. **ÉLÈVES À PROBLÈMES, ÉCOLES À SOLUTIONS?**, PARIS, ESF ÉDITEUR, 2000, 236 P. (COLLECTION PÉDAGOGIES).

Ce livre traite d'une question qui se pose à tous aujourd'hui : pour bien répondre aux besoins de **tous** les jeunes, la société doit-elle **privilégier une offre d'éducation réellement diversifiée à l'intérieur du système éducatif public** ou bien doit-elle **favoriser une offre alternative extérieure** et en soutenir le développement?

L'auteure part du constat que le système éducatif public où elle a longtemps travaillé fait face à un double échec : celui d'un nombre croissant de jeunes *« qui ne parviennent pas à réussir à l'école, ne l'aiment pas, ne s'y plaisent pas, n'y travaillent pas, et y rendent le climat de vie très pénible »* et son propre échec de ne pas savoir comment gérer cette population scolaire qui a cessé d'être *« socialement invisible »* et qui est de plus en plus jeune.

Refusant d'en prendre son parti, Delannoy est allée à la rencontre d'*« écoles différentes »*, tant privées qu'*« aux marges du public »*, qui *« savent faire peu ou prou ce que l'école ordinaire ne sait pas faire »* et qui mettent en œuvre des solutions originales devant la montée du malaise et parfois de la violence chez des jeunes qui ne savent pas où ils en sont. Son objectif est d'*« apprendre de ces institutions »* en vue d'une diversification de formules et de parcours scolaires qui puissent coexister et être compatibles entre eux, pour que les jeunes ne restent pas bloqués quelque part.

Le livre comprend trois parties. La première partie décrit le fonctionnement d'une quinzaine de types d'institutions assez différents les uns des autres qui reçoivent les enfants qui n'ont pas été intégrés aux établissements ordinaires. Voici des exemples : les Maisons familiales rurales (60 000 enfants répartis dans 450 maisons); les Orphelins apprentis d'Auteuil (4 600 enfants répartis dans 32 « maisons d'accueil »); les écoles Waldorf (680 écoles dans le monde); plusieurs lycées expérimentaux (environ 200 élèves chacun); les cycles d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA) (de 3 à 10 par département, un an de mise à niveau avec la définition d'un projet professionnel crédible pour des groupes de 20 à 24 jeunes dont la moitié effectuent des stages à tour de rôle); les Compagnons du devoir (environ 14 000 jeunes en France qui acquièrent une formation d'apprenti en alternance dans un centre de formation et chez un compagnon, puis qui font un « tour de France » durant cinq ou six ans chez différents compagnons).

La deuxième partie est consacrée à une analyse approfondie. Quels points communs permettent à ces établissements, aux prises avec des difficultés égales à celles des écoles ordinaires et souvent plus grandes, d'avoir un taux de réussite supérieur? a) L'auteure relève d'abord des caractéristiques d'ordre organisationnel : des structures de petite taille qui facilitent la surveillance (d'où la réduction de l'insécurité et de la méfiance mutuelle) et qui permettent de combler le déficit dont ces jeunes souffrent sur le plan de la reconnaissance ainsi qu'un traitement individualisé de leurs problèmes — une école « maison » et non un simple lieu d'enseignement — l'alternance, qui fournit une pulsation du temps scolaire et permet au jeune de satisfaire son besoin d'être un acteur et d'agir efficacement; de véritables marges de manœuvre motivant les équipes dirigeantes et permettant une liberté d'action et d'invention pour s'adapter aux problèmes rencontrés. b) L'auteure relève ensuite des points communs touchant les attitudes éducatives envers les jeunes, qu'elle illustre par des exemples (p. 143 à 168) : acceptation du jeune tel qu'il est à son arrivée; qualité de la relation et confiance dans ses possibilités d'évolution positive; exigence comme signe d'estime et de respect; accompagnement psychique du jeune sur plusieurs années; prise en compte du corps, qui est mieux reconnu et mieux traité. Les jeunes trouvent, dans ces établissements, une rupture avec leur passé, un changement d'identité et la possibilité de s'identifier à une école fière d'elle-même. Quant aux adultes, leur engagement individuel et collectif dans leur métier est très fort en tant que personnes; ils sont exempts de mépris pour ces jeunes et se sentent collectivement responsables de ce qui se passe. D'autres points communs portent sur les façons de régler les tensions et les conflits (qui existent peut-être là même davantage qu'ailleurs) et sur les caractéristiques des chefs d'établissement. c) Enfin, l'auteure dégage de son analyse quelques aspects qui posent problème (p. 169 à 180) : articulation famille-école, développement de la liberté du jeune et groupes d'appartenance multiples ou restreints, fonction critique et émancipatrice de ces écoles qui visent l'insertion dans la société, etc.

Dans la troisième partie, chiffrée et documentée, l'auteure repose sa question de départ : ces établissements « alternatifs » extérieurs sont-ils imitables et reproductibles? Quelles pistes peuvent-ils fournir pour *« une politique plus massive et plus cohérente touchant le mal qui ronge l'institution scolaire »*? Et quelle politique adopter : diversification interne offrant réellement à tous les jeunes une place dans le système public ou diversification extérieure favorisée et financée? L'auteure indique quatre principaux points tirés de son analyse précédente, qui devraient être travaillés par le système public (p. 207 à 218). En conclusion, elle souligne que la manière d'inventer des solutions dans ces écoles lui a paru encore plus instructive que les solutions elles-mêmes. Les expériences alternatives remettent en question le système éducatif selon deux axes : sa capacité de souplesse, c'est-à-dire apprendre à gérer les problèmes cas par cas plutôt que prétendre pérenniser tous les dispositifs et tous les fonctionnements, et sa relation aux jeunes comme adultes en devenir.

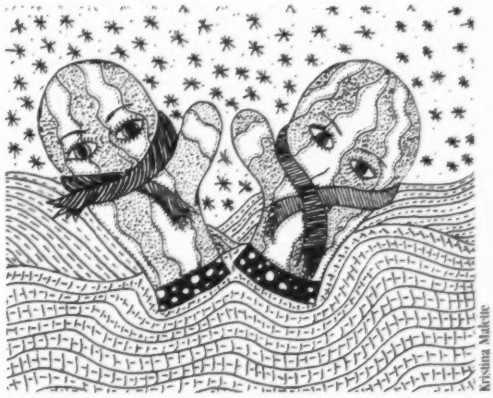
Marthe Henripin

histoire de rire

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Michelle Paul, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des **élèves de l'école secondaire Hormisdas-Gamelin** de la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées.

Où allons-nous?
Je suis orthopédagogue. À l'occasion, je reçois les jeunes dans mon local. Une petite fille me demande : *« Aujourd'hui, Claudette, est-ce qu'on va dans ton bocal? »*
Claudette Leblanc

Bruno Lesieur



Kristina Malette

Les joies de l'hiver
Un matin d'hiver, un enfant entre dans l'école en maugréant et dit : *« J'ai les mains gelées, mes mitaines sont assez frileuses! »*
Carmen Perron

De la nouveauté!!! Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le site Internet du ministère de l'Éducation. **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications)

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom
Prénom
N° rue-route appartement
Ville Province Code postal
Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1, Sainte-Foy (Qc) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom
Prénom
Organisme
Adresse appartement
B.P. Ville Code postal
Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal
❑ Visa ❑ Mastercard

Numéro : _____

Date expiration : _____

Signature : _____

Adresser à : *Les projets Benoit et Romero*
1075-B, avenue Van Horne
Outremont (Qc) CANADA H2V 1J6
Courriel : pbr@mlink.net